

.....

* Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social, Sevilla, España,
anaguil@us.es

** Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social, Sevilla, Portugal,
scamara@us.es

Prevención del sexismo en Educación Secundaria, desde el análisis de la Cultura de Género

ANA GUIL BOZAL * | SUSANA CÁMARA MARÍN **

Resumen Este artículo pretende abordar el análisis de la cultura de género en el contexto educativo en educación secundaria como aspecto relacionado con el sexismo que prevalece en este tipo de instituciones. Desde la perspectiva del Modelo *Doing Gender* propuesto por Candance West & Don Zimmerman (1986) se analiza la cultura de las organizaciones entendiendo el género como un proceso – único y contextualizado– de construcción de significados entre mujeres y hombres. Siguiendo esta línea teórica y el instrumento desarrollado por Concepción Mimbreno (2014), fue analizada la cultura de género en centros de educación secundaria en Madrid y Sevilla.

Palabras clave Cultura de Género en educación; Sexismo en educación; Modelo *Doing Gender*; Escala de actitudes; Transformación de la Cultura de Género; Educación Secundaria.

Abstract *This article aims to approach the analysis of Culture of Gender in the educational context in a secondary level as an aspect related to sexism in these institutions. From the perspective of Doing Gender Model, proposed by Candance West & Don Zimmerman (1986), culture of the organisations are analysed from the perspective of gender as a process – unique and contextualized – of construction of meanings between women and men. Following this theoretical line and the instrument developed by Concepción Mimbreno (2014), the Culture of Gender was analysed in secondary schools from Madrid and Seville.*

Keywords *Culture of Gender in education; Sexism in education; Doing Gender Model; Scale of Attitudes; Transformation of Gender Culture; Secondary Level Education.*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Trabajar la perspectiva de género en educación se convierte en un área extremadamente compleja por todos los agentes, relaciones e interrelaciones presentes en este contexto. Diferentes estudios alertan de la importancia de la educación como instrumento necesario en la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria. Indagar sobre esta necesidad fue el objetivo principal de una investigación desarrollada en el marco de un proyecto financiado por el Instituto de la Mujer^[1] (I+D *Prevenir la violencia contra las mujeres evitando el sexismo en las instituciones educativas 2012-2016*). En nuestro estudio acotamos el análisis del sexismo a partir del enfoque de la cultura de género en instituciones de educación secundaria su relación con la existencia, mantenimiento y perpetuación del sexismo apoyado en la propuesta teórica y metodológica del Modelo *Doing Gender* (Candance West & Don Zimmerman, 1986).

La elección de la cultura de género como base fundamental en el análisis de los centros de trabajo, partió de la aceptación de la institución educativa como organización –cierto que con sus fines específicos, pero organización al fin y al cabo– lo que nos permitiría analizarla desde los aspectos comunes que comparte con cualquier otra organización laboral. Desde la perspectiva de esta investigación y siguiendo a Rousseau (1990, citado en Santana y Araujo, 2000), entendemos por Cultura Organizacional el conjunto de cogniciones compartidas por los miembros de una determinada unidad social, que se adquieren a través de procesos de aprendizaje social que exponen a los individuos a diversos elementos culturales, como actividades e interacciones, informaciones comunicadas y artefactos materiales, que conforman la experiencia social al tiempo que dotan de valores compartidos, marcos de comprensión comunes y sistemas de creencias y expectativas. Esta concepción nos acerca a entender la Organización como agente que, a través de la cultura que sus miembros comparten, mantiene, reproduce y transmite todo un sistema de valores, normas y creencias.

El concepto de Cultura de Género, definido por Crawford, la identifica como un proceso de construcción de significados entre hombres y mujeres

1. El Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) es un organismo autónomo que pertenece al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Entre sus funciones se encuentran promover y fomentar la igualdad de mujeres y hombres.

en un contexto social determinado, con la particularidad de que es un proceso único que se concibe “como una actuación social (...) con uno mismo y teniendo a otras personas como audiencia (...) así cada cual crea y construye su género” (Crawford, 2006, citado en Cala y Barberá, 2009, p. 96). Esta concepción “resulta muy útil para la creación de indicadores e instrumentos de medida y muy especialmente, para la detección de actitudes y prácticas que puedan condicionar la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad” (Rebollo Catalán et al., 2011, p. 529).

Desde la perspectiva que aporta el análisis de la Cultura de Género en las Organizaciones Educativas, partimos de la base de que –al menos como las conocemos hoy día– representan un espacio en el que la discriminación de género sigue vigente tal y como evidencian diferentes indicadores como: la escasa participación de las mujeres en los órganos de decisión, la baja presencia de las mujeres en estudios técnicos, la ausencia en la visibilización de la figura de la mujer a lo largo de la Historia y en el momento actual. Por otro lado, el análisis del currículum oculto también se torna un elemento de gran interés para el análisis de esta problemática por ser un medio por el que se canalizan diferentes formas de sexismo que favorecen el mantenimiento, la transmisión y la existencia del sexismo en las instituciones educativas.

La participación de las mujeres en los órganos de decisión –siempre que no medie una acción positiva que favorezca la paridad–; la escasa presencia de las mujeres en los equipos directivos y de gestión en determinados niveles educativos –a pesar de que este colectivo representa la mayoría del personal laboral– ; la diferencia de porcentajes en la presencia de las mujeres en los equipos directivos en los niveles de educación infantil y educación universitaria; la diferencia entre el número de mujeres que forman parte de los órganos de participación de las escuelas y en los organismos que representan esos mismos órganos a nivel estatal y a nivel sindical, son algunos de los elementos que evidencian la presencia de elementos discriminatorios por razón del género en el contexto educativo (Instituto de la Mujer, 2005).

Otro indicador que revela esta discriminación de género es la baja presencia de las mujeres en estudios técnicos, existiendo, por el contrario, una marcada representación masculina. El Informe Eurostat (2012) revela que solo el 9,8% de las mujeres universitarias finalizaron sus estudios en las denominadas “ciencias duras” –matemáticas, ciencia y tecnología– frente al 21,3% de los hombres.

A este respecto, la ausencia de referentes profesionales femeninos es un elemento clave. Efectivamente, y tal como revela el Informe *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación secundaria* (2003) la visibilización de la figura de la mujer a lo largo de la Historia y en el momento actual es parcial o inexistente tanto a nivel verbal como icónico. Por el contrario se reproducen estereotipos sexistas a través de la utilización de personajes masculinos y femeninos en papeles tradicionales, las mujeres aparecen sobrerrepresentadas en un segundo plano en relación al hombre –bien dándole apoyo, bien como elemento figurativo o como objeto–; hay un uso de un lenguaje androcéntrico generalizado; existe una sobrevalorización de papeles históricamente desarrollados por hombres y son subestimados los tradicionalmente desarrollados por mujeres; y por último, se invisibiliza la contribución de las mujeres al mundo del conocimiento a lo largo de la historia.

Por último, el currículum oculto, definido por Miguel Santos Guerra (1996, p. 3) como “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas”, es un medio que puede favorecer el mantenimiento, la trasmisión y la existencia del sexismo en las instituciones educativas y de esta forma en la sociedad.

Atendiendo a los elementos referidos anteriormente –participación de las mujeres en los órganos de decisión, presencia de mujeres en estudios técnicos, visibilización de la sociedad, figura de la mujer a lo largo de la Historia y en el momento actual y el currículum oculto– ¿cómo se justifica la existencia hoy día de una realidad marcadamente sexista en el contexto educativo?

Para dar respuesta a esta pregunta tomamos el planteamiento de autores como Michel Foucault y Teresa de Lauretis. El primero, afirma que la escuela es un espacio cerrado en donde el poder se manifiesta de modo directo: “Creo que en el fondo la estructura de poder propia de estas instituciones es la que es, exactamente la misma. Y verdaderamente, no se puede decir que haya analogía, hay identidad. Es el mismo tipo de poder, se ejerce el mismo poder” (1995, p. 13). Así, la escuela actuaría por medio de los mecanismos diferenciadores existentes en teniendo como objetivo

fundamental disciplinar el cuerpo y la mente de las personas para que sean capaces de desenvolverse dentro de determinadas coordenadas de poder, actuando de esta forma como un instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad. Por su parte, Teresa de Lauretis plantea el concepto de “tecnología de género”, realizando una analogía con el concepto foucaultiano de “tecnología del sexo^[2]”, entendiendo la “tecnología de género” como “la asignación de los códigos sociales a los campos sexuados” (1989, p. 5). La autora continúa afirmando la existencia de diferentes mecanismos que afianzan el significado social asociado a la representación del género, creando seres humanos útiles para la estructuración del orden social en los diferentes ámbitos (el productivo, reproductivo, etc.). La tecnología de género de la que nos habla Lauretis se ajusta como un guante a la función que se le ha concedido a la educación a lo largo de la historia. Solo tenemos que recordar que hasta la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) no se reconoce la existencia de discriminación por razón de género en el contexto educativo ya que la ley vigente hasta esa fecha, la Ley General de Educación (LGE, 1970) mantenía la idea de la inferioridad de las mujeres:

El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico (p. 123).

Por nuestra parte, compartimos la posición de la escuela coeducativa definida por el Instituto de la Mujer como “la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del

2. Concepto definido por Foucault en el que afirma que la sexualidad es el resultado de formas polimorfas de poder con el objetivo de construir la sexualidad en función de intereses políticos del grupo dominante (1976, p. 65).

conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje” (2008, p. 7).

Para que la escuela coeducativa sea una realidad, es necesario que sus miembros compartan una Cultura de Género favorable a sus preceptos. El análisis de las organizaciones educativas desde el Modelo Teórico *Doing Gender*, nos permitió indagar en los tres niveles –interrelacionados y dependientes entre sí– que componen el Modelo, a saber, plano sociocultural, plano relacional y plano personal. El primero, estudia la cultura de la organización educativa así como el contexto donde está inserta (legislación, normas, valores aceptados por la sociedad en la que esa micro cultura se desarrolla). El segundo, el plano relacional, analiza las relaciones existentes entre los miembros de esa cultura. Y por último, el plano personal, analiza los estereotipos ligados al género que los miembros de esa cultura comparten y lo estudia en sus diferentes dimensiones, a saber, la cognitiva, la afectiva y la conductual.

METODOLOGÍA

Como referimos al inicio del artículo, esta investigación es fruto de un proyecto financiado por el Instituto de la Mujer (2012-2016) que fue planteada en dos fases de estudio. La primera, de carácter exploratorio analizó –en una muestra más reducida– con diferentes instrumentos los planos del Modelo *Doing Gender* –planos sociocultural, relacional y personal– en el que está basado este estudio. Los resultados presentados en este documento, corresponden a la segunda fase de la investigación. En esta segunda fase, se definió como objetivo analizar la cultura de género de las instituciones de educación secundaria participantes en el estudio utilizando como base teórica el Modelo *Doing Gender* y como instrumento la propuesta de Concepción Mimbrero^[3] sobre el *Análisis de la cultura de género en la administración local y el tercer sector de acción social* adaptada a las organizaciones educativas de secundaria. Se realizaron dos versiones de la escala, una para la muestra del profesorado y otra para la del alumnado, con el fin de facilitar su comprensión.

3. Tesis doctoral basada en el Modelo teórico *Doing Gender* por Ana Guil Bozal y defendida en Marzo de 2014 con la calificación de sobresaliente *cum laude*.

El instrumento utilizado estaba formado por un total de 30 ítems que se dividían en los tres planos que componen el Modelo *Doing Gender* (10 ítems para los planos sociocultural, relacional y personal, respectivamente). La escala utilizada presentaba cinco valores que iban desde la opción “completamente desacuerdo”, “en desacuerdo”, “no sé/indiferente”, “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”.

La Escala de actitudes para la transformación de la cultura de género en el contexto educativo nos permite identificar perfiles actitudinales frente al cambio (adaptativo, sensibilizado y bloqueador). Estos tres perfiles se corresponderían con una determinada postura ante las acciones para la igualdad presentes en la organización analizada.

Concepción Mimbbrero (2014, p. 89) identifica (figura 1) el perfil “adaptativo”, que se relacionaría con la adopción de “posturas políticamente correctas dentro del ámbito formal y público en el que se interrelacionan”. Este perfil se correspondería con la identidad “legitimadora”, que en palabras de la autora se caracterizaría por “(...) aceptan la implementación de medidas de igualdad de género en tanto en cuanto, estas parezcan socialmente admitidas dentro del ámbito social y de la educación” (2014, p. 89). Por su parte, las personas que puntúan en el perfil “sensibilizado”, “reconocen la existencia de desequilibrios en contextos de desigualdad manteniendo una posición crítico-social” y se identifican con la identidad “proyecto”, “muestran una actitud colaboradora hacia la transformación de la cultura actuando como agentes activos en los procesos de cambio” (2014, p. 89). En cuanto al último perfil, el “bloqueador” la autora lo define “a partir de actitudes y opiniones de oposición y rechazo hacia el cambio de la cultura existente.” (2014, p. 89) y lo identifica con la identidad “resistencia” con “(...) posturas de resistencia ante medidas que favorezcan la igualdad entre mujeres y hombres dado que el sujeto considera como amenazantes” (2014, p. 89).

La metodología utilizada en esta investigación para el análisis de los datos, fue fundamentalmente cuantitativa, basada en estadística descriptiva y utilizando principalmente procedimientos de frecuencia (frecuencia y porcentaje) a través del programa estadístico SPSS. Se tomó como variables independientes el centro de educación secundaria de origen y el sexo, y como variable dependiente el perfil actitudinal de las muestras de alumnado y profesorado.

Figura 1. Perfiles actitudinales e identidades asociadas como resultado de la aplicación de la escala

Perfil Bloqueador Identidad Resistencia	Perfil Adaptativo Identidad Legitimadora	Perfil Sensibilizado Identidad Proyecto
<ul style="list-style-type: none"> • Oponerse a los principios propuestos por las instituciones y la cultura dominante 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la cultura dominante como base de la propia identidad personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Redefinir tu posición en la cultura dominante elaborando nuevas propuestas que transformen el contexto

La aplicación del instrumento se realizó en 15 centros de educación secundaria sitos en Madrid y Sevilla. En cuanto a la selección de la muestra de los centros, esta correspondió a criterios socio-económicos de diferentes zonas de Madrid y Sevilla a partir de los cuales se identificaron los centros en nivel socio-económico bajo, medio y alto siguiendo la caracterización proporcionada por diferentes fuentes estadísticas que se pueden consultar en la bibliografía. Sin embargo, debido a la dificultad que hayamos en la participación de los centros, y por no conseguir la participación de centros en todos los niveles descritos, tuvimos que descartar esta variable de estudio en el transcurso de esta investigación.

La muestra total ascendió a 468 personas: 360 alumnos y alumnas de 4º de la ESO y 108 docentes. De la muestra del alumnado, 224 participantes procedieron de centros de Madrid y 136 de Sevilla. Por su parte, de la muestra del profesorado, 60 personas provenían de centros de Madrid y 48 de Sevilla. Queremos señalar que la participación de los centros y de las personas implicadas fue totalmente voluntaria y anónima. En el caso del alumnado, la escala se aplicó en el contexto del aula y fue guiada por una de las personas del equipo investigador. Por su parte, el profesorado –y debido a la imposibilidad que plantearon los centros de ser realizada de la misma forma que el alumnado– accedieron a la escala a través de la plataforma de encuestas de la Universidad de Sevilla *Opina* y fuera del contexto escolar.

A continuación presentamos desagregados por sexo, los datos de la muestra del alumnado y el profesorado:

Tabla 1. Distribución de la muestra del alumnado y profesorado desagregada por sexo

	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Alumnado	180	180	360
Profesorado	66	42	108
		Total	468

En cuanto a la edad, el grueso de la muestra lo formaron alumnos y alumnas entre 15 y 16 años (86,1%), siendo minoritaria la representación de alumnado de 14, 17 y 18 años (con porcentajes de 2,8%, 10,8% y 0,3%, respectivamente). Por su parte, la edad del profesorado estaba comprendida entre los 27 y los 62 años. El intervalo entre 44 y 57 años es el que acumula casi el 70% de los miembros de la muestra.

RESULTADOS

Una vez analizados los perfiles actitudinales en cada uno de los centros que participaron en esta investigación, presentamos un breve resumen de los datos estadísticamente más significativos tanto de la muestra del alumnado como del profesorado. Los resultados presentarán los datos en dos niveles de análisis: por un lado, expondremos el/los perfiles actitudinales predominantes en cada uno de los centros en estudio; y por otro lado, presentaremos el/los perfiles actitudinales más frecuentes en cada uno de los centros desagregados por sexo. Para no extender demasiado el análisis, solo presentaremos los perfiles actitudinales que presenten porcentajes mayoritarios o superiores al 50%.

Comenzando por la muestra del alumnado, observamos que en el plano sociocultural los perfiles actitudinales que predominan tanto en los centros como en los datos desagregados por centro y sexo, son el “adaptativo” y el

“sensibilizado”, no existiendo valores que superen el 50% en el perfil bloqueador. 13 de los centros presentan perfil adaptativo y 2 sensibilizado. En cuanto a las chicas de los centros estas se encuentran más representadas, en el perfil adaptativo (12 de los centros) y en el sensibilizado (3 centros). Por su parte, los chicos de forma mayoritaria se localizan en el perfil adaptativo (15 de los centros). Continuando con el análisis del plano relacional, en la muestra de los centros encontramos resultados de lo más variado por la presencia mayoritaria de los tres tipos de perfiles: doce de los centros presentan el perfil “adaptativo” (tres de ellos con porcentajes menor al 60%), uno de ellos tiene mayor representación en el “bloqueador” y dos de los centros tienen porcentajes iguales en los perfiles “bloqueador” y “adaptativo” (46,40% y 48,50%). En estos mismos centros, analizando los datos desagregados por sexo, encontramos que en 14 de ellos el perfil en el que las chicas tienen más representación es en el perfil adaptativo. Tan solo en uno de los centros encontramos a una mayoría de chicas en el perfil bloqueador. Por su parte, los chicos, a pesar de que el perfil más representado continúa siendo el perfil adaptativo en 6 de los centros, también existe una gran representación en el perfil bloqueador en el que los chicos puntúan más en 4 de los centros. Por otro lado, también aparecen porcentajes idénticos en los perfiles bloqueador y adaptativo en 5 de los centros. Para acabar con el análisis de la muestra del alumnado, en el plano personal, predomina el perfil adaptativo en 14 de los centros, apareciendo solo un centro con perfil sensibilizado. Los resultados desagregados por sexo en los centros son muy semejantes a los anteriores: las chicas de 12 de los centros presentan el perfil adaptativo y solo en 3 de estos, tienen un perfil sensibilizado sin aparecer el perfil bloqueador. Por su parte, los chicos en los centros también están presentes de forma mayoritaria en el perfil adaptativo en 13 de los centros, existiendo un centro en el que hay mayor presencia masculina en el perfil bloqueador, otro centro con la misma representación de chicos en los perfiles bloqueador y adaptativo y ninguna en el perfil sensibilizado.

Tabla 2. Datos de Perfiles Actitudinales desagregados por centro educativo y sexo en la muestra del alumnado⁴⁾

Alumnado	Plano Sociocultural	Plano Relacional	Plano Personal
Datos desagregados por centro			
	13 Adaptativo 2 Sensibilizado	12 Adaptativo 1 Bloqueador 2 Bloqueador / Sensibilizado	14 Adaptativo 1 Sensibilizado
Datos desagregados por sexo (Muestra total)			
Mujeres	12 Adaptativo 3 Sensibilizado	14 Adaptativo 1 Bloqueador	12 Adaptativo 3 Sensibilizado
Hombres	15 Adaptativo	6 Adaptativo 5 Bloqueador/ Adaptativo 4 Bloqueador	13 Adaptativo 1 Bloqueador/ Adaptativo 1 Bloqueador

A continuación, seguiremos con el análisis de la muestra del profesorado. Debido a las dificultades encontradas en la participación de este colectivo, solamente serán presentados 12 de los 15 centros dado que en 2 de ellos no hubo participación y en uno solo participó una persona. Como se puede observar por los datos de la muestra total, alumnado y profesorado, la de este último grupo fue menor. El hecho de que en el caso del alumnado la escala fuera aplicada *in situ* favoreció una mayor participación. Ante la imposibilidad del profesorado para proceder de la misma forma, se optó por la aplicación de la escala a través de una herramienta online lo que dilató la fase de recogida de datos más de lo esperado, llegando incluso a tener que eliminar alguno de los centros en el análisis de la muestra del profesorado por ausencia-limitada participación en la fase de análisis de datos.

4. Los datos desagregados por centro representan a la muestra en cada uno de los centros educativos sin diferenciar chicas de chicos. Por su parte, los datos desagregados por sexo reflejan a la muestra en su conjunto (muestra total) sin diferenciar el centro de origen.

Iniciando el análisis por el plano sociocultural, 9 de los centros concentran sus respuestas en el perfil sensibilizado, 2 en el adaptativo y 1 presentan el mismo porcentaje en los perfiles adaptativo y sensibilizado (50%). Si desagregamos estos datos por sexo, encontramos que las mujeres se concentran en el perfil sensibilizado en 10 de los 12 centros analizados. Por su parte, los hombres se reparten entre los perfiles sensibilizado (en 5 de los centros), sensibilizado/adaptativo (en 4 de los centros encontramos el mismo porcentaje en ambos perfiles), en el perfil adaptativo (en uno de los centros) y en el bloqueador (en otro de los centros). Siguiendo con el plano relacional, los 12 centros analizados se concentran en el perfil adaptativo de forma mayoritaria. Ellas en estos centros puntúan exactamente de la misma manera, en el perfil adaptativo. Por su parte, los hombres, aunque tienen una presencia mayoritaria en el perfil adaptativo (en 9 de los centros) en dos de ellos hay una mayor representación en el perfil sensibilizado. Por último, en el plano personal, en 6 de los centros las respuestas se dividen con los mismos porcentajes entre los perfiles sensibilizados y adaptativos, aparece un centro con predominancia del perfil adaptativo y 5 centros con mayor representación del perfil sensibilizado. Desagregando estos resultados por sexo, las mujeres se concentran en el perfil sensibilizado en 6 de los centros, en 4 de ellos aparece el mismo porcentaje en los perfiles sensibilizado y adaptativo y en 2 centros predominan las mujeres en el perfil adaptativo. Por su parte, los hombres aparecen de forma mayoritaria en el perfil adaptativo en 5 de los centros y en el sensibilizado en 4 de ellos. También en 3 centros, ellos se reparten entre los perfiles adaptativos y sensibilizados.

Tabla 3. Datos de Perfiles Actitudinales desagregados por centro educativo y sexo en la muestra del profesorado^[5]

Profesorado	Plano Sociocultural	Plano Relacional	Plano Personal
Datos desagregados por centro			
	9 Sensibilizado 2 Adaptativo 1 Adaptativo/ Sensibilizado	12 Adaptativo	6 Adaptativo/ Sensibilizado 1 Adaptativo 5 Sensibilizado
Datos desagregados por sexo (Muestra total)			
Mujeres	10 Sensibilizado	12 Adaptativo	4 Adaptativo/ Sensibilizado 2 Adaptativo 6 Sensibilizado
Hombres	5 Sensibilizado 4 Sensibilizado/ Adaptativo 1 Adaptativo 1 Bloqueador	9 Adaptativo 2 Sensibilizado	5 Adaptativo 4 Sensibilizado 3 Adaptativo/ Sensibilizado

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para que la escuela coeducativa sea una realidad, es necesario que sus miembros compartan una cultura de género favorable a sus preceptos y esto es en último término lo que hemos estado analizando. La escala de actitudes para la transformación de la cultura de género en el contexto educativo nos ha permitido identificar de forma general los perfiles actitudinales predominantes en la muestra del alumnado y profesorado. Como ya referimos anteriormente, Concepción Mimbrero define cada uno de estos perfiles con

- Los datos desagregados por centro representan a la muestra en cada uno de los centros educativos sin diferenciar profesoras de profesores. Por su parte, los datos desagregados por sexo reflejan a la muestra en su conjunto (muestra total) sin diferenciar el centro de origen.

una actitud determinada hacia la transformación de la cultura de género que presentan los miembros de esa cultura. Si reflexionamos sobre el objetivo de análisis de cada uno de los planos que conforman la escala utilizada entenderemos mejor los resultados obtenidos.

El plano sociocultural indaga en la percepción individual que en materias de igualdad –principalmente en el contexto legislativo– presentan los miembros de la organización educativa. Revisando los datos, observamos que mayoritariamente el alumnado puntúa en el perfil adaptativo y el profesorado lo hace en el perfil sensibilizado. ¿Qué significan estos datos? Por un lado, el alumnado está evidenciando que acepta los cambios que la escuela va desarrollando en materia de igualdad, si bien no promueve estos cambios, tampoco se muestra reticente a aceptarlos. Este dato lo evaluamos de forma positiva pues si existe consistencia y coherencia en el mantenimiento de medidas que promuevan la igualdad estas acabarán por afianzarse y naturalizarse en las mentes de alumnos y alumnas que ya están legitimando las tendencias socialmente aceptadas en materia de igualdad de género. Por su parte, el profesorado en este plano se manifiesta principalmente en el perfil sensibilizado, lo que se corresponde con una identidad proyecto. Teniendo en cuenta que la relación principal que existe entre alumnado y profesorado en el contexto del aula es la educativa, este resultado también se muestra prometedor, pues quien realiza la función de mentoría se encuentra en un nivel operativo superior en cuanto a la transformación de la cultura de género. Este hecho garantiza que bien de una forma directa (a través de acciones concretas) o bien de forma indirecta (mediante, por ejemplo, todos los elementos que pueden ponerse en marcha a través del currículum oculto), existe aceptación sobre los cambios promovidos en materia de igualdad por parte del cuerpo docente y así se supone que será transmitido en el aula.

El plano relacional pretende evidenciar si el sexismo supone un condicionante negativo en las relaciones personales que se desarrollan en la muestra de estudio –las relaciones estudiadas han sido las del alumnado con su grupo de iguales y las del profesorado entre sí–. Los datos han sido también muy interesantes dado que tanto en la muestra del alumnado como en la del profesorado, puntúa de forma mayoritaria el perfil adaptativo, es decir, parece que el sexismo no condiciona las relaciones entre sus miembros. ¿Cómo podemos explicar este dato? Creemos que en general, la población desconoce que las expresiones del sexismo están presentes

en la cotidianidad y que esa cotidianidad normaliza y naturaliza actitudes y comportamientos extremadamente negativos para la consecución de la igualdad y para el desarrollo de oportunidades para ambos sexos.

El plano personal, que analiza los estereotipos en su dimensión cognitiva, afectiva y conductual, presenta en la muestra del alumnado resultados semejantes a los planos anteriores con una preponderancia del perfil adaptativo frente a los otros. Por su parte el profesorado presenta puntuaciones semejantes en los perfiles adaptativo y sensibilizado.

De forma general, el análisis de los perfiles actitudinales han visibilizado la predominancia del perfil adaptativo sobre los otros dos tipos de perfiles en la muestra del alumnado y del perfil sensibilizado en la muestra del profesorado (planos sociocultural y personal).

Desglosando el análisis en función del sexo, encontramos que en la muestra del alumnado existen diferencias entre los resultados obtenidos por chicos y chicas. Ellos parecen presentar posición más conservadora y menos orientada al cambio al estar más representados en el perfil bloqueador (planos relacional y personal). Por su parte, las alumnas presentan una mayor representación en el perfil sensibilizado (plano sociocultural y personal). Estos resultados no nos sorprenden, pues coinciden con los obtenidos en una primera fase exploratoria que fue realizada en el marco de esta investigación. En ella, y para el análisis del Plano Personal del Modelo *Doing Gender*, fue utilizado el *Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes*⁶, (Soledad Lemus y Miguel del Castillo, 2006) que evidenció que los chicos parecen mostrar posiciones más estereotipadas que las chicas en algunos de los ítems del inventario. Así, ellos escogían de forma mayoritaria los enunciados referentes al sexismo hostil como por ejemplo: “los chicos son superiores a las chicas”, “las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos” y “las chicas utilizan lo de ser chicas para que las traten de manera especial”. Por el contrario, las chicas se manifestaban en contra de la mayoría de los ítems correspondientes al sexismo hostil. Otras propuestas teóricas como la Teoría del Rol Social (Eagly, Wood & Diekmann, 2000), muy

6. El *Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes* fue una adaptación para la población adolescente de la propuesta original de los autores Glick y Fiske (*Inventario de sexismo ambivalente*, 1996) cuyo objetivo era identificar nuevas formas sutiles de expresión del sexismo, sexismo ambivalente, diferenciándolas de las formas más tradicionales que se corresponderían con el sexismo hostil.

relacionada con el análisis de los estereotipos y los prejuicios, afirma que los estereotipos de roles de género, definidos como aquellos atributos de carácter prescriptivo que diferenciaría las actividades profesionales más apropiadas para hombres y mujeres (Mercedes López-Sáez y Ana Lisbona, 2011; 2009; 1994), podrían generar en las personas una tendencia hacia el cumplimiento de las expectativas depositadas en su rol y por el contrario una resistencia hacia aquello que no se ajusta al estereotipo. Por otro lado, los estereotipos de rasgo, propuestos por estas mismas autoras, reflejarían características psicológicas y comportamentales atribuidas a hombres y a mujeres. Este tipo de estereotipos se aprenderían a lo largo de los procesos de socialización –en los que la institución educativa tendría un peso fundamental dado que el período de escolarización (tanto obligatorio como no obligatorio) es cada vez más largo– lo que justificaría la persistencia de estereotipos asociados al género en la muestra del alumnado.

La cultura de género que existe en una institución educativa se “hace” (*doing gender*) en un contexto determinado y en contacto con “el/la” otra persona hacia la que se dirige la acción. Las percepciones, actitudes, cogniciones, conductas diferenciadoras y estereotipadas de las personas que conforman la comunidad educativa alimentan una cultura de género que pueden promover o bloquear el desarrollo de un modelo coeducativo. Si a estos aspectos de orden individual y relacional se le suman los correspondientes a un orden sociocultural en el que las mujeres no ocupan los mismos espacios que el hombre, son objeto de violencia, están infra-representadas, etc., esta cultura de género sexista amplía su espectro de acción. Esta realidad muestra la distancia existente con respecto al plano legislativo, que garantiza la igualdad entre hombres y mujeres (véase La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo *Para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres*). Esta distancia a veces es difícil de cuantificar, es sutil, es lo que Pierre Bourdieu (2000) definió como *violencia simbólica* mediante la que las diferencias segregacionistas son aprendidas como naturales al asimilarse en contextos cotidianos tanto formales como informales. Según estos valores, mujeres y hombres en condiciones de igualdad tienen el derecho a participar en la sociedad de forma activa y a que se reconozca la labor de ambos en la construcción de la Historia pasada, presente y futura. Estos preceptos garantizan la escuela coeducativa que sin duda tiene en su base una cultura de género que acepta, promueve y mantiene las iniciativas para la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Madrid. (2013). *Anuario Estadístico 2013*. Disponible en: [http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Publicaciones/Anuario-Estadistico-2013?vgnextfmt=detNavegacion&vgnnextoid=471f10298ff62410VgnVCM200000oc205a0aRCRD&vgnnextchannel=86cfe3e2be73a210VgnVCM100000ob205a0aRCRD](http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Publicaciones/Anuario-Estadistico-2013?vgnextfmt=detNavegacion&vgnextoid=471f10298ff62410VgnVCM200000oc205a0aRCRD&vgnnextchannel=86cfe3e2be73a210VgnVCM100000ob205a0aRCRD)
- Ayuntamiento de Murcia, Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud. (2003). *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación secundaria*. Disponible en: <http://www.fundacionmujeres.es>
- Ayuntamiento de Sevilla. (2001). *Desigualdades socioeconómicas en la ciudad de Sevilla*. Disponible en: <http://www.sevilla.org/ayuntamiento/areas/area-de-familia-asuntos-sociales-y-zonas-de-especial-actuacion/c-servicio-de-salud/observatorio-de-la-salud/estudios-e-investigacion/desigualdades-socioeconomicas-y-salud>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Disponible en: <http://csociales.fmoues.edu.sv/files/La-dominacion-masculina.pdf>.
- Cala Carrillo, M^a Jesús & Barberá Heredia, M^a Jesús. (2009). Evolución de la perspectiva de género en Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 91-101.
- Crawford, M. & Chaffin, R. (1997). The meanings of difference. Cognition in social and cultural context. En P. J Caplan, M. Crawford, J. S. Hyde & J. T. E. Richarson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: a current appraisal. En T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Comisión Europea (2012). Informe Eurostat. Disponible en <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00188&language=en>.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). *Un diálogo sobre el poder* (5^a ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Instituto de estadística de la Comunidad de Madrid. (2005). *Indicador de Renta Disponible Bruta. Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid*. Disponible en <http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/economicas/datosimpositivos/iirfdmboo.htm>

- Instituto de la Mujer. (2005). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer, Observatorio para la igualdad de oportunidades. (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Jaime Santana, Penélope & Araujo Cabrera, Yasmina. (2000). Clima y cultura organizacional: ¿Dos constructos para explicar un mismo fenómeno?. *Decisiones Organizativas*, 296-324.
- Lauretis, Teresa. (1989). *La tecnología del género*. Disponible en: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>.
- Lemus, Soledad de; Castillo, Miguel; Moya, Miguel; Padilla, José Luis & Ryan, Estrella. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. 8(2), mayo, 537-562.
- Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. (2007, 22 de marzo). Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970, 4 de agosto). Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (1990, 3 de octubre). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- López-Sáez, Mercedes. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género: Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, 9(2), 213-230.
- López-Sáez, Mercedes & Lisbona, Ana. (2009). Descriptive and prescriptive features of gender stereotyping: Relationships among its component. *Revista de Psicología Social*, 24(3), 363-379.
- López-Sáez, Mercedes, Puertas, Susana & Sáinz, Milagros. (2011). Why don't girls choose technological studies?: Adolescent's stereotypes and attitudes towards studies related to medicine or engineering. *Revista Española de Psicología*, 14(1), 74-87.
- Mimbrero Mallado, Concepción. (2014). *Nuevo modelo diagnóstico de la cultura de género en la administración local y el tercer sector de acción social* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, España). Disponible en <http://fondosdigitales.us.es/tesis/autores/2650/>

- Rebollo Catalán, M. Ángeles, García Pérez, Rafael; Piedra, Joaquín & Vega, Luisa. (2011). *Revista de Educación*, 355 (mayo-agosto), 521-546.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. En *Varios: Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación. Centro de profesores de Granada*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and society*, 1(2), 125-151.