

LA CULTURA DE GÉNERO EN LA ACTUALIDAD: ACTITUDES DEL COLECTIVO ADOLESCENTE HACIA LA IGUALDAD

Marc Pallarès Piquer

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es valorar la información obtenida a través de un cuestionario, que sirvió como una muestra de alumnado de segundo ciclo de la Obligación Secundaria Obligatoria, referida a la cultura de género. Este alumnado ha (con)vivido durante gran parte de su paso por la escuela con la Ley para la Igualdad y, por lo tanto, se trata de un corpus investigativo adecuado para intentar calibrar la eficacia real de aquellas finalidades que esta ley se marcó. Todo aquello relacionado con la cultura de género no es una mera transmisión de valores mediante la cual se expresan nuestros sentimientos y pensamientos, porque el lenguaje “hace pensamiento” y, al mismo tiempo, representa y construye realidad. Así, la investigación no solo recoge los resultados de los tests rellenos por el alumnado sino que propone un modelo educativo que tenga presente que todo aquello que desde la institución escolar se dice al alumnado es un acto que produce unos efectos sociales. También se apunta la necesidad de conectar la escuela con la sociedad, es por ello que se apuesta por el Aprendizaje Servicio, una metodología que vincula la participación en servicios ofrecidos a la comunidad con el aprendizaje de conocimientos y valores.

PALABRAS CLAVE

Cultura de género, sexismo, educación secundaria, aprendizaje servicio.

SUMMARY

The aim of this research is to assess the information regarding the culture of gender obtained through a questionnaire, which worked as a sample of students in the second cycle of Educación Secundaria Obligatoria (Compulsory Secondary Education). These students have lived with the Equality Act most of their time at school so this is an appropriate investigative corpus to attempt to calibrate the actual effectiveness of the goals that this Act set. Anything related to the culture of gender is not a mere transmission of values through which our feelings and thoughts are expressed, because language “makes thought” and, at the same time, it represents and builds reality. Thus, the research not only shows the results of the tests filled in by the students but it also proposes an educational model that takes into account anything that from the educational institution is said to the students to be an act that produces some social effects. It is also pointed out the need to connect the school to society, and, therefore the commitment to Service Learning, a methodology that links participation in community service with knowledge and values learning.

KEY WORD

Culture of gender, sexism, secondary education, service learning.

1. Introducción

La presente investigación pretende analizar las actitudes hacia la cultura de género de un grupo de estudiantes de segundo ciclo de la educación secundaria así como también proponer actuaciones pedagógicas que puedan contribuir a la mejora de las actitudes hacia la cultura de género en el colectivo adolescente.

Un trabajo de Martel (1999) demostró que el profesorado no siempre es consciente de hasta qué extremo influyen sus creencias con respecto al género en su práctica docente: inevitablemente, una parte de la percepción de la realidad del alumnado se verá mediada por la actitud y el posicionamiento del profesorado ante las expectativas y los “papeles de género” que la sociedad atribuye a hombres y a mujeres.

En una investigación llevada a cabo por Quesada y Jiménez (2010) se realizó un estudio con alumnos de secundaria en el que se hacía una comparativa con otra investigación del 2000 (López Valero *et al.*) sobre los estereotipos relacionados con la cultura de género, y las conclusiones ponen de manifiesto que el colectivo docente debe tratar con rigor este tema a través de instrumentos eficaces que ayuden a modificar el enfoque que el colectivo adolescente tiene de la cultura de género, ya que (Quesada y Jiménez, 2010: 15) “el alumnado de este instituto presenta rasgos claramente estereotipados con respecto al género (...). A pesar de que han pasado diez años desde el anterior estudio y que contamos en la actualidad con normativa que hace hincapié en la igualdad entre géneros, los resultados de ambas investigaciones cuentan con bastantes coincidencias: a los hombres se les ve fuertes [...] y a las mujeres relacionadas con las tareas del hogar”.

Teniendo en cuenta los resultados de investigaciones como esta se hace necesario proponer que la educación pase a ser uno de los medios desde los cuales se inicie la creación de contextos y condiciones tanto para intentar normalizar la concepción de la cultura de género como para procurar prevenir posibles actitudes de prejuicio hacia ella. Se requieren unas instituciones escolares coordinadas y con una actitud receptiva hacia la inclusión sistemática de una serie de medidas –en forma de proyecciones pedagógicas, puntos de vista, contenidos didácticos etc. – referentes a la cultura de género. Y más todavía si tenemos en cuenta que “en los últimos años, se han llevado a cabo estudios sobre el modelo educativo existente que han detectado ámbitos del proceso educativo y de sus resultados en los que se pone de manifiesto que hoy por hoy en la escuela todavía perduran elementos que reproducen y perpetúan prejuicios y desigualdades referentes a la cultura de género” (Olmos Moreno, 2011:2).

Transcurridos 5 años desde la Ley Orgánica para la igualdad entre hombres y mujeres, aprobada el 21 de diciembre de 2006 por las Cortes Generales, aunque se perciben avances sociales en la forma de entender la cultura de género, la consecución definitiva de un “estado de normalidad” no es una realidad puesto que, generalmente, prevalece un “régimen de género” (Connell 1991) que continúa privilegiando lo masculino sobre lo femenino.

Algunas de las medidas que desde las instituciones públicas se han llevado a cabo en los últimos años no se han sabido interpretar debidamente y, tal y como apunta Monereo (2008: 2), parecen estar todavía inmersas en el propio

sistema patriarcal que ha sido objeto de “neutralización” y que, en realidad, bajo diversos prismas, en muchas ocasiones lo que intentan es ocultar (“hacer invisibles”) unas desigualdades en la percepción de la cultura de género que, todavía, se dan en la sociedad, en vez de proporcionar e impulsar unos resortes que puedan ayudar a eliminarlas.

2. La cultura de género

Se entiende por cultura de género aquellos elementos que determinan nuestra manera de interpretar la distinción *masculino-femenino*, y que se manifiestan en dos planos (Crawford, 2006):

- *El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser hombre u mujer.* Esto se va construyendo a partir del transcurso de las situaciones de la vida diaria. Así, los papeles, los discursos y las prácticas relacionadas con el género determinan los procesos de socialización que vamos viviendo y ponen las bases sobre las cuales creamos modelos y relaciones de género.
- *El género como una característica de la identidad y de las actitudes personales:* se trata del conjunto de expectativas y creencias que se encuentran asociadas a modelos más o menos consensuados de lo que significa ser hombre o ser mujer en una cultura determinada.

A partir de esta propuesta de Crawford, se interpreta que las personas vamos elaborando y manifestando nuestra manera de comprender la cultura de género en función de estos dos planos; en cada uno de ellos identificamos determinados recursos culturales, que son los que van configurando nuestra “construcción personal” de la cultura de género: cómo aceptamos la tradiciones que hemos heredado de las generaciones anteriores, cómo caracterizamos nuestros valores, cómo construimos nuestros discursos etc.

Esta propuesta de la noción de cultura de género “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.*, 2009: 529).

2.1 La categoría género en la escuela

Uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo debe ser la articulación de contenidos didácticos que refuercen las ideas de igualdad y libertad; unos contenidos basados en una noción de “derechos igualitarios” que transmitan al alumnado que únicamente se alcanza la equidad cuando las mujeres pueden acceder a todos los espacios ocupados tradicionalmente por los hombres.

Esta propuesta la escuela debe centrarla tanto en la *igualdad de oportunidades* como en la eliminación de los prejuicios sobre la cultura de género, latentes en nuestra sociedad. En este sentido, autores como Barragán

y González (2007) apuntan la necesidad de revisar la situación educativa planteada y prescrita en los currículos educativos vigentes hasta ahora.

Colás Bravo (2004) cree que hay que dar un paso más allá en la determinación de una “pedagogía de género” que sirva como marco de trabajo y que proponga teorías, formas de actuación y modelos reales para que la inclusión de la cultura de género en los currículos educativos pueda superar todo aquello que le impide avanzar. Y no únicamente en los currículos que determinan aquello que se estudia en la Educación Primaria y en la Secundaria, sino también en los que estructuran los grados de magisterio, ya que:

A pesar de que la igualdad entre hombres y mujeres es un contenido transversal que se incluye en el currículum explícito de la Educación Infantil y la Educación Primaria, en los actuales Planes de Estudio de la formación inicial de los maestros y maestras sólo existe una asignatura que los recoja entre sus contenidos, por lo que los nuevos títulos dedicados a la formación inicial del profesorado, en sus Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, no muestran una preocupación efectiva por el estudio de las relaciones sociales entre mujeres y varones así como sus roles en la sociedad actual. Siendo estos títulos de la formación inicial de profesorado los que capacitan para el ejercicio de la profesión docente, donde el rol del profesorado en los procesos de aprendizaje de las personas es imprescindible de cara a su vida futura y al objeto de cumplir con los propósitos de la *Ley para la Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres*, es necesario que se hagan visibles las mujeres y su presencia en todos los ámbitos (Prudencia Gutiérrez *et al.*, 2011: 349-350).

Espejo Lozano (2010) propone que en el grado de Magisterio se debe proporcionar mecanismos e instrumentos de análisis para que se reconozcan con qué aspectos de la vida cotidiana se articulan y circunscriben las “representaciones sociales” de identidad de género de los y las docentes del futuro. A partir de los resultados de estas prácticas que propone Espejo Lozano, resulta más fácil visualizar las transformaciones (deseables) en los esquemas y prácticas tanto referidas a la igualdad de oportunidades como a los demás aspectos sociales.

Pero conviene tener presente que la introducción de estrategias pedagógicas que refuercen la idea de la “posición de igualdad de oportunidades” en los sistemas educativos no resuelve el problema de “cómo integrar los valores considerados tradicionalmente femeninos y que, de hecho, continúan subsistiendo, pero interiorizados únicamente por las niñas y las mujeres” (Araya, 2001: 170).

Araya hace referencia a que, por mucho que la escuela se marque como objetivo prioritario fomentar la libertad individual (para que el alumnado sea capaz de vislumbrar el diseño de un proyecto de vida), todavía no ha puesto en tela de juicio la “estructura masculina” en la que, a nivel social, viven sumergidas las mujeres en su día a día. Es por esta razón que se pregunta (Araya, 2001: 170) “¿pueden las niñas y las mujeres realizar acciones de cambio en una estructura que, en esencia, permanece invariable? ¿Pueden las niñas y las mujeres desarrollar expectativas de autonomía cuando la dinámica escolar y, en particular, el currículo oculto se traduce en una mayor atención para los hombres y sus logros?”.

Cuestionar esta estructura debe ser, por lo tanto, una de las tareas iniciales de la escuela. Es un replanteamiento que ayuda a reforzar la equidad en la manera de entender la cultura de género; así, la equidad contiene el

planteamiento aristotélico que defiende que la igualdad debe ser para los iguales y la desigualdad para los desiguales (libro V de la *Ética nicomaquea*), y puede guiar al alumnado hacia sus concepciones personales (sus opciones de vida) originales. Se trata, en definitiva, de que la escuela sea capaz de transmitir la consideración de “mujeres” y “hombres” como entidades diferenciadas por causas de género, incidiendo también en las divergencias en el seno de ambas debidas a factores como la clase social, la edad y el contexto cultural.

Todo ello debe ir acompañado por unos procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por creencias y situaciones que no muestren estereotipos sociales discriminatorios hacia la cultura de género, y que se pueden basar en las siguientes “competencias para la igualdad” (Elboj *et al.*, 2009: 111):

- Conocer las jerarquías de poder y reflexionar sobre cómo las interiorizamos a través de los procesos de socialización.
- Desarrollar el espíritu crítico respecto al patriarcado y a los diferentes fundamentalismos basados en las relaciones de poder.
- Desarrollar las relaciones afectivas no basadas en el poder, sino en la igualdad.

Teresa de Laurentis (1986) propone considerar el género como la representación de una relación que se plasma en la pertinencia a una clase, a un grupo, a una categoría, y que tiene la función de constituir a las personas en hombres y en mujeres.

Esta manera de explicar la categoría de los géneros es una propuesta que sirve como base para que la escuela consiga reforzar la idea de que entender el género como “una representación” nos ayuda a asimilar que es una construcción social y cultural, mientras que la “diferencia sexual” es un simple estado natural.

Avanzar en la construcción de una sociedad sin prejuicios hacia la cultura de género y sin el impulso (y uso) del lenguaje sexista –objetivos entendidos no únicamente como medios para comunicar sino también de representar la realidad social– permitirá que la escuela se asiente como un vehículo esencial para la asimilación y el desarrollo de una manera de entender la cultura de género menos discriminatoria. Se trata todavía de un reto, puesto que una investigación llevada a cabo en un instituto de Sevilla (Rebollo Catalán *et al.*, 2009) demostró que, en materia de cultura de género, la comunidad docente todavía no está suficientemente implicada: un 60,82 % del profesorado ni siquiera rellenó el cuestionario, tendencia más acusada en los docentes (68%) que en las docentes (59,96%).

Si bien es cierto que el profesorado participante en esta investigación mostró una cierta sensibilización hacia la cultura de género, no lo es menos que el poco interés de más de la mitad del equipo docente (que no quiso ni tan siquiera responder al test) pone de manifiesto que uno de los principales obstáculos que impiden la asimilación de los objetivos de institución escolar en materia de cultura de género es la falta de implicación de una parte del profesorado. Esto se corresponde con otros estudios que tienen ya quince años (Bonaf, 1997) pero que, actualmente, todavía nos sirven para concluir que, en general, los equipos docentes que trabajan en las aulas, en realidad, suelen ser

más *sexistas* en su concepción de la cultura de género por lo que no dejan hacer que por lo que hacen (Rebollo Catalán *et al.*, 2009).

Acker (1995) aseguraba que los cambios en la escuela –o las resistencias hacia los mismos– no se pueden entender sin analizar la micropolítica de los centros escolares como eje que ayuda a comprender los posicionamientos y la *sensibilidad* que muestra el profesorado hacia la cultura de género. Así pues, centros dotados de amplias partidas presupostarias, unos currículums perfeccionados y acondicionados a objetivos centrados en la equidad de género, etc. no implican necesariamente avances; se necesitan más ámbitos. La institucionalización del pensamiento y las imágenes (que se proyectan desde las aulas) relativas al género *refuerzan* el vehículo por el que, muy a menudo, las divergencias de género terminan por darse como supuestas. Y estas fases construyen inquietantes ideologías de género que se pueden detectar en las prioridades, los enfoques y las prácticas de una institución escolar que, como demuestran diferentes investigaciones (Del Castillo, 2012; Jiménez Rodrigo *et al.*, 2011; Rebollo Catalán *et al.*, 2011) todavía puede –y debe– mejorar su implicación en este tema.

3. La separación por escenarios en función del género.

En las sociedades actuales existen todavía representaciones de lo femenino y lo masculino que no son coherentes con las actividades que varones y mujeres realizan en la vida cotidiana: la inclusión en las esferas de poder político y económico, las oportunidades y procesos para el desarrollo de potencialidades intelectuales de las mujeres y competencias de sociabilidad y afecto entre varones, etc. (Domínguez, 2005). Y todas ellas, de una manera u otra, determinan la percepción sobre la cultura de género que tienen los adolescentes.

Se pueden detectar dos tendencias en aquellos discursos que argumentan una diferenciación social entre el papel del hombre y de la mujer en relación al hecho que ellas adquieren influencia y ellos poder (Miranda, 2007:19). Obtener influencia consiste en repercutir, de alguna manera, sobre la forma de reflexionar y de sentir del resto de las personas; tener poder, en cambio, consiste en disponer de los medios necesarios para tener la capacidad de decidir sobre aquello que el resto hace (o “puede hacer”). Unas veces coinciden y otras no, pero, al fin y al cabo, “se tiene influencia cuando el modo de ver el mundo y de interpretarlo incide sobre los otros, logrando que sigan sus criterios de significación” (Burin, 2001: 209).

Una inmensa mayoría de estos espacios de poder están hoy ocupados por hombres, ya que son quienes determinan los estamentos jurídicos vigentes, quienes marcan los parámetros que rigen las religiones, toman la mayoría de las decisiones que repercuten en las economías, los medios de comunicación, etc. (Burin, 2001).

En un estudio sobre la gestión universitaria en función a la variable de género en cuatro universidades catalanas Tomás *et al.* (2008) identificaron la presencia de dificultades, tanto externas a la propia mujer como internas a ella, que explicaban la poca presencia del género femenino en la gestión universitaria. En otra investigación Martínez-Collado y Navarrete (2011) han demostrado que, en el campo cinematográfico, las mujeres no están presentes

en España ni como productoras, ni como realizadoras, ni como ejecutivas de la industria audiovisual, de tal manera que, inevitablemente, en este ámbito también se refuerzan los estereotipos tradicionales de género (que refuerzan el “papel social” del hombre). En el caso de la dirección de películas, únicamente el 9% es llevado a cabo por mujeres (Martínez-Collado y Navarrete, 2011: 10). En otra investigación sobre la presencia del género femenino en artículos realizados en diferentes revistas que trataban de aspectos relacionados con las TIC, Cabero Almenara *et al* (2011) concluyen que no han encontrado ni un artículo coordinado o dirigido por una mujer. Y más contundentes son las conclusiones de una investigación reciente sobre los estereotipos y los roles sociales en el cine de género deportivo (Ramírez Macías *et al.*, 2011: 98):

Ha de concluirse que la figura femenina distribuida por la industria cinematográfica moderna concuerda con un estereotipo de mujer ajustada al canon de belleza, habitualmente vestida con ropa seductora y cuyo rol oscila entre ser el objeto de deseo o la acompañante fiel, tierna y comprensiva de la figura masculina protagonista. (...) Salvo muy honrosas excepciones, el ambiente patriarcal imperante en la sociedad ha supuesto un catalizador idóneo para la perpetuación de dichos modelos en la industria cinematográfica más comercial. Modelos en los que la mujer se ha constituido como “premio” en el hito vital del sempiterno protagonista masculino, como colofón final a los obstáculos superados en la historia o como acompañante necesaria en momentos vitales, pero siempre orientado a ensalzar la figura masculina (un rol que tiene también sus raíces en las producciones principescas infantiles).

En la sociedad actual se producen, por lo tanto, actitudes discriminatorias que afectan a las personas en función de su pertenencia a un determinado estado biológico, a partir del cual se establecen diferentes conductas. Estas conductas no contribuyen a que el colectivo adolescente pueda “percibir con naturalidad” un estado equilibrado y equitativo de la cultura de género. Por eso no resulta extraño que en una investigación sobre valores y normas desde la perspectiva de la cultura de género llevado a cabo entre niños y niñas de 8 a 14 años (Pérez Alonso-Geta, 2002) detectara que un 13,6% prefiriese que sus madres permanecieran en casa y no tuviesen un trabajo fuera del hogar; el contexto descrito por Ramírez Macías en la cita anterior describe la “realidad” en la que vive el día a día el alumnado, una realidad en forma de contexto social en la que en los últimos años se viene percibiendo dos maneras diferentes de ideologías sobre la cultura de género (Garaigordobil *et al.*, 2011):

-Hostil: actitudes de conducta discriminatorias basadas en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo. Implica la aceptación de una visión estereotipada y negativa de la mujer como consecuencia de la preponderancia social del hombre

-Nuevas formas de ideología de género sexista, que suelen contar con apariencias más sutiles de expresión –y que pasan más “desapercibidas”.

Actualmente las formas de desigualdad de género hostil son rechazadas por la mayoría de los sectores que conforman la sociedad, y se han venido sustituyendo por formas de desigualdad “benevolente”, que se basan en una ideología tradicional que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetivos románticos. Esta actitud “muestra menos resistencia de las mujeres frente el patriarcado, ofreciéndoles las recompensas de protección y afecto para aquellas mujeres que acepten sus roles tradicionales y satisfagan las necesidades de los varones” (Garaigordobil y Aliri 2011: 333). Pero estas

actitudes hostiles y benevolentes están bastante relacionadas, tal y como han demostrado Expósito *et al.* (1998).

El disimulo que algunas teorías organizativas han mostrado tradicionalmente hacia la cultura de género (Calás y Smircich, 2006; Halford y Leonard, 2001) se ha apoyado en la idea que la mayoría de culturas organizativas son imparciales en lo que al género se refiere. Pero, desde la década de los 90, son varios los estudios que ponen de relieve las maneras sutiles en que los diferentes entes organizativos de la sociedad reproducen los valores de hegemonía masculina. Y el colectivo adolescente acaba percibiéndolo. Las investigaciones de Acker (2000) y Maddock (1999) son bien ilustrativas: demuestran la manera como las culturas organizativas plasman en sus metáforas, creencias, símbolos y valores la hegemonía patriarcal que, todavía, se llevan a cabo en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Así, el trabajo pedagógico sobre actitudes y valores que fomenten la equidad en la manera de entender la cultura de género se presenta como una urgencia a nivel social, que debe empezar a cimentarse en la escuela, para conseguir regular las relaciones entre mujeres, hombres y colectividades en función de unas medidas de “actuación” que, más que soluciones técnicas (e incluso jurídicas), lo que requieren es reorientaciones morales (Gervilla, 1997). Y si se insiste en que se tiene que “comenzar a construir” en la escuela es porque, tal y como demuestra un estudio sobre el papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de la Educación Primaria de hace cuatro años (Cerrón Carro *et al.*, 2008: 399), nos encontramos lejos de un estado de *normalidad*:

Los espacios siguen siendo un elemento asociado a los estereotipos sexistas. En este estudio, los datos confirman que, mayoritariamente, los espacios públicos están asociados a los hombres, mientras que los privados se relacionan con la mujer. Viene siendo habitual encontrar imágenes de mujeres asociadas al entorno familiar, al desarrollo de tareas en el ámbito del hogar y de los hombres en un plano laboral y, generalmente, en el ejercicio de funciones públicas. Esta apreciación ha tenido, sin embargo, a lo largo del estudio, connotaciones que han alterado en esencia este carácter estereotipado que se ha venido dando tradicionalmente. En esta línea debemos indicar que se siguen asociando con relativa frecuencia actitudes de alegría y felicidad a la figura femenina, no siendo tan habituales la de agresividad o enfado. Cabe destacar en esta investigación que son más numerosas las profesiones referidas a los hombres que a las mujeres. Particularmente podemos destacar aquellas actividades profesionales vinculadas al campo de la salud, ya que en ellas, ambos comparten la misma profesión. Sin embargo, en algunos casos, se sigue presentando al hombre desempeñando el papel de médico y a la mujer el de enfermera. Pues bien, aunque de manera latente, este matiz revela que –aunque esté presente– la mujer sigue ocupando puestos secundarios. Curiosamente, es más fácil encontrar en los textos representaciones gráficas de hombres realizando tareas domésticas, que de mujeres trabajando en puestos de un mayor rango.

En este sentido, hay que exigir que la escuela trabaje con materiales que capaciten al alumnado para desenvolverse en la sociedad utilizando sus derechos y afrontando sus responsabilidades, es decir, que todo aquello que se utilice desde la institución escolar les proporcione los conocimientos necesarios para comprender la realidad y ser capaces de actuar sobre ella –cosa que implica también, inevitablemente, educarles y educarlas en ciertas actitudes ante las problemáticas sociales que se van a encontrar y a las que se van a tener que enfrentar.

Se trata, por lo tanto, de que la escuela pueda formar a una ciudadanía activa, solidaria, responsable y abierta al mundo, que asigne un valor a la relación que existe entre sus acciones y las consecuencias posibles, una ciudadanía autónoma capaz de deliberar, analizar y escoger sobre la base de sus propias decisiones, una ciudadanía que, el día de mañana, responda a una concepción del ser humano incapaz de discriminar a nadie por cuestión de género, una ciudadanía que restaure las ideas éticas primordiales y que viva en un mundo en el que prevalezca la adquisición de hábitos sanos de convivencia, de solidaridad y de igualdad.

4. Metodología.

La elección de la muestra que sirve como base de esta investigación se llevó a cabo mediante *muestreo incidental* (Salkind 1999), en función a la disponibilidad de participación manifestada por el alumnado. La muestra quedó conformada por un total de 148 participantes. De ellos, 78 son alumnos (52,7%) y 70 alumnas (47,3%).

La edad del alumnado que participó comprendía la franja de 13 a 16 años ($M= 14.7$; $DT = 0.65$).

La investigación se vincula a ambos géneros y recoge el tramo de edad del nivel educativo que se había determinado en el objetivo de la investigación (segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria).

Se aplicó el método descriptivo de encuesta con el propósito de conocer la actitud del alumnado hacia la cultura de género, con un test que constaba de diez ítems.

Los dos primeros ítems no contenían ninguna respuesta (la tenía que escribir el alumnado, al que se le daba un espacio en blanco), las ocho siguientes sí que disponían de tres respuestas (a, b, c): una de ellas demuestra una receptividad positiva hacia la igualdad de género, una es neutra y una tercera respuesta muestra o bien un rechazo (o punto de vista negativo) hacia la cultura de género o bien una discriminación positiva hacia el género femenino.

Se combinaron las respuestas de manera alternativa de tal forma que no ocuparan siempre la misma posición. Así, la opción que demuestra un punto de vista favorable a la igualdad, por ejemplo, en el ítem 3 se sitúa como respuesta a pero en el ítem 4 se ubica en la b.

La aplicación se realizó en sesiones de 20 minutos en cada uno de los 8 grupos (de 3º y 4º de ESO todos ellos) y se llevó a cabo entre los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre del año 2011.

De los 8 grupos de ESO, 4 pertenecen a un centro de Educación Secundaria concertado situado en una ciudad de 50.000 habitantes con un porcentaje de inmigración del 6,3% y con un perfil de alumnado perteneciente mayoritariamente a la clase social medio-alta. Los otros 4 son de un centro de Educación Secundaria público de una población con 15.000 habitantes y un perfil de alumnado más heterogéneo (clase media-baja, clase media y también clase media-alta) y con un nivel de inmigración superior al anterior centro, puesto que alcanza el 18,9%.

En función de la propuesta de Colás y Buendía (1998), se ha llevado a cabo la investigación a partir de la elaboración de un cuestionario (Tabla 1), con un error muestral del $\pm 1,2$ i un nivel de confianza del 98%.

Tabla 1. Encuesta igualdad de género.

► Pon una cruz donde corresponda: Soy Chico: ____ Chica: ____

CONTESTA A LA SIGUIENTES CUESTIONES:

1. Imagina que quieres trabajar en un instituto concertado y llamas para ponerte en contacto con la persona que ostenta un mayor cargo para entregarle el currículum.
Te descuelga otra persona y tú quieres que te pase con la persona que más manda, entonces, les dices:
¿Buenos días, me podría pasar con _____ ?

2. ¿A qué oficio se refiere esta definición: Persona diplomada en Enfermería y que se ocupa del cuidado de las personas enfermas: _____

(EN LAS CUESTIONES SIGUIENTES PON UNA CRUZ)

3. El día de mañana, cuando trabaje en alguna empresa, será completamente normal que quien mande de mí sea una mujer:
a) Estoy de acuerdo: ____ b) Me da exactamente igual: ____ c) Prefiero que sea un hombre. ____

4. Cuando subo a un autobús prefiero que conduzca:
a) Un hombre: ____ b) Me resulta indiferente quien conduzca: ____ c) Una mujer: ____

5. Creo que la tarea de limpiar el instituto es un trabajo:
a) De mujeres: ____ b) Indistintamente, de hombres o de mujeres: ____ c) De hombres: ____

6. Si yo fuera un cargo político importante y necesitara llevar guardaespaldas me gustaría que fuera:
a) Una mujer: ____ b) Un hombre: ____ c) Me daría igual, lo importante es que hiciera bien su trabajo:

7. Para que se gestione bien un ayuntamiento creo que lo importante es que la persona que esté en la alcaldía sea:
a) Una mujer: ____ b) Quien esté mejor preparado para el cargo: ____ c) Un hombre: ____

8. En los arbitrajes de los partidos deportivos creo que:
a) Un árbitro hombre impone más respeto: ____ b) Un árbitro mujer impone más respeto: ____
c) Impone más respeto quien se lo gana en el campo y da igual si es hombre o mujer: ____

9. Si fuera piloto de aviones y se produjese una situación de extremo peligro me gustaría que mi copiloto fuera:
a) Alguien muy preparado y con experiencia: ____ b) Una mujer: ____ c) Un hombre: ____

10. Que una ley regulara que la mitad de los cargos directivos de una empresa fueran hombres y la otra mujeres me parece:
a) Bien: ____ b) Una chorrada: ____ c) Mal, no tiene porque estar regulado por ninguna ley: ____

Los cuestionarios fueron aplicados por el propio investigador. Los datos obtenidos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS, en su versión 13.0. Se ha establecido una estadística descriptiva a través de análisis de contingencias para extraer la situación de las diferentes perspectivas ideológicas que se han respondido en el cuestionario.

5. Resultados.

Los resultados se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. *Tabla de resultados.*

Ítems	Actitud	Total / Chicos / Chicas			Total % / Chicos / Chicas		
1	Receptiva	-	-	-	-	-	-
	Desfavorable	124	64	60	83,78	82,05	85,71
	Neutra	12	6	6	8,1	7,69	8,57
	No contesta	4	3	1	2,7	3,84	1,42
	Respuesta esquivada	8	5	3	5,4	6,41	4,28
2	Receptiva	40	25	15	27,02	32,05	21,42
	Desfavorable	38	20	18	25,67	25,64	25,71
	Neutra	68	33	35	45,9	42,3	50
	No contesta	1	-	1	0,67	-	1,42
	Respuesta esquivada	1	-	1	0,67	-	1,42
3	Receptiva	36	18	18	24,32	23,07	25,71
	Desfavorable	10	6	4	6,75	7,69	5,71
	Neutra	102	54	48	68,91	69,2	68,57
	No contesta	-	-	-	-	-	-
4	Receptiva	2	-	2	1,35	-	2,85
	Desfavorable	36	24	12	24,32	30,76	17,14
	Neutra	110	54	56	74,32	69,23	80
	No contesta	-	-	-	-	-	-
5	Receptiva	3	-	3	2,02	-	4,28
	Desfavorable	50	27	23	33,78	34,61	32,85
	Neutra	90	46	44	60,08	58,97	62,85
	No contesta	5	5	-	3,37	6,41	-
6	Receptiva	2	2	-	1,35	2,56	-
	Desfavorable	72	34	38	48,64	43,58	54,28
	Neutra	74	42	32	50	53,84	45,71
	No contesta	-	-	-	-	-	-
7	Receptiva	8	4	4	5,4	5,12	5,71
	Desfavorable	6	6	-	4,05	7,69	-
	Neutra	134	68	66	90,54	87,17	94,28
	No contesta	-	-	-	-	-	-
8	Receptiva	-	-	-	-	-	-
	Desfavorable	64	34	30	43,24	43,58	42,85
	Neutra	84	44	40	56,75	56,41	57,14
	No contesta	-	-	-	-	-	-
9	Receptiva	10	8	2	6,75	10,25	2,85
	Desfavorable	8	6	2	5,4	7,69	2,85
	Neutra	130	64	66	87,83	82,05	94,28
	No contesta	-	-	-	-	-	-
10	Receptiva	41	20	21	27,7	25,64	30
	Desfavorable	44	20	24	29,72	25,64	34,28
	Neutra	62	38	24	41,89	48,71	34,28
	No contesta	1	-	1	0,67	-	1,42

5.1 Discusión: comentario de los resultados

El primer ítem del cuestionario ya es suficientemente contundente: ningún alumno/a contempla la posibilidad que quien pueda dirigir un instituto sea un director. Es cierto que en los dos centros en los que se pasaron las encuestas esa figura la ocupan dos hombres, pero en uno de ellos hay una jefa de estudios, y las escuelas de Enseñanza Primaria de las dos poblaciones cuentan con más de un 50% de directoras. Únicamente un 8,1% apunta la posibilidad neutra de encontrarse con un “director/a”, aunque en los chicos baja al 7,69%.

Resulta sorprendente que, sin embargo, el otro ítem relacionado con la capacidad de dirección y mandato, el 7, la opción neutra de decantarse por la “persona que esté mejor preparada para gestionar un ayuntamiento” llegue a alcanzar el 90,54% (87,17% en los chicos y 94,28% en las chicas). El otro ítem relacionado con la capacidad de “mando”, el 3, muestra unos resultados relativamente equilibrados entre ellos y ellas: a un 24% no le importaría que el día de mañana su superior laboralmente hablando fuera una mujer, y únicamente un 6,75% se negaría a aceptarlo (en los chicos sube al 7,69%)

De los otros tres ítems relacionados con las ocupaciones laborales que no implican responsabilidad “de mando” (como sí que los tenían los ítems 1, 3 y 7), el más equilibrado en actitudes receptivas/desfavorables/neutras es el de la persona que ejerce el oficio de Enfermería, ítem 2, ya que el 27% contempla la posibilidad que pueda ser un hombre, y en este caso son los chicos los que demuestran una actitud más receptiva hacia la manera de entender la cultura de género: un 33,3% lo vería natural, mientras que en el caso de las chicas baja a solo un 20%.

El oficio de conductor/a de autobuses presenta unos resultados totalmente opuestos: únicamente el 2,85% lo ve como “normal”, siendo todas ellas chicas (ni un chico ha optado por la opción de “veo normal que conduzca una mujer”). Se muestran contrarios el 24,32%, y aquí lo llama la atención es que un 17,14% de las chicas prefieren también que sea un hombre quien conduzca un autobús, en los chicos la cifra aumenta al 30,76%.

En el ítem 5, donde se hace mención al trabajo de limpieza del instituto, los resultados se asemejan a los del ítem de la conducción, ya que se encasilla el trabajo (aunque, en este caso, se apunta hacia el género femenino): un 33,78% lo ve como un trabajo de mujeres, y entre el 4,28% que lo ve como una ocupación de hombres no hay ni un chico.

El ítem con un resultado más sorprendente, por lo que a las chicas se refiere, es el 6: no hay ninguna chica que, si necesitara un guardaspaldas, quisiera que fuese una mujer. Un 1,35% de los chicos sí que se decantan por esta opción, y un 50% del total (53,84% de los chicos y 45,71 de las chicas) se muestran neutrales, pero la cifra de los que se oponen es casi la misma: un 48,64% no aceptarían que una mujer se encargase de protegerlos o protegerlas, siendo mayor el porcentaje de chicas que prefieren a un hombre, 54,28%, que el de chicos, que se sitúa once puntos por debajo.

El ítem 8 también ejemplifica el camino que queda por recorrer en materia de igualdad en la percepción de la cultura de género: nadie cree que un árbitro de sexo femenino imponga más respeto que uno de sexo masculino, aunque aquí el nivel de neutralidad (quienes afirman que impone más respeto “quien se

lo gana en el campo”) alcanza un aceptable 56,75% (muy equilibrado entre chicos y chicas).

Uno de los ítems con más nivel de neutralidad (únicamente superado por el 90,54% del cargo de alcalde/alcaldesa del ítem 7), es el que trataba de averiguar si, en una circunstancia de extremo peligro ejerciendo un trabajo, se sentían más seguros/as en compañía de un hombre o de una mujer: un 87,83%, que llega al 94,28% en el caso de las chicas.

El último ítem, en el que se preguntaba por la idoneidad de que haya una ley que regule equitativamente el reparto de los cargos directivos de las empresas, los resultados están más repartidos: un 27,7% se manifestó a favor (los chicos se quedaron en un 25,64% y ellas alcanzaron el 30%), un 27,72% mostraron su desacuerdo (25,64% chicos y, sorprendentemente, 34,28% ellas) y el nivel de neutralidad se quedó en el 41,89%, siendo más elevado en ellos, un 48,71%, que en las chicas, donde bajó a un 34,28%.

Los resultados de la investigación demuestran que la concepción sobre la cultura de género que tiene el colectivo adolescente es, en pleno siglo XXI, el influjo de una serie de factores personales, familiares, educativos y socioculturales que contribuyen tanto a la construcción social de una determinada manera de entender la condición masculina y femenina (exceptuando el caso de la alcaldía, ítem 7, en la mayoría de los campos laborales el alumnado adolescente sigue viendo unas actividades adecuadas para hombres y otras para mujeres) como a la pervivencia en nuestra sociedad, todavía, de una visión de la cultura de género muy estereotipada (Lomas, 2007).

6. Repercusión hacia la comunidad educativa: El Aprendizaje Servicio, una estrategia en la construcción de la igualdad

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria tiene interiorizadas diferentes actitudes que no se corresponden con una aceptación “natural” de la cultura de género; es por ello que esta investigación propone el Aprendizaje Servicio como herramienta educativa para impulsar otra concepción hacia la cultura de género, ya que tanto esta investigación como otras (López y Valero, 2010) demuestran que “un comportamiento que muestre actitudes positivas hacia la cultura de género no puede lograrse únicamente desde la escuela, necesita tener reflejo en la sociedad, en los contextos en los que se mueven nuestros jóvenes” (Olmos Moreno, 2011: 67).

El Aprendizaje Servicio (APS) es una propuesta que parte del servicio voluntario del alumnado en la comunidad y de la adquisición de aprendizajes, y los conjunta en un único proyecto. Si ambas cosas se complementan tan bien es porque, tal y como afirma Sabariego (2002), la educación es una construcción social y dinámica que no es responsabilidad únicamente de la escuela ni tampoco de la familia; es un proceso en el que, conjuntamente, y de manera interdependiente, escuela, familia y sociedad aparecen como ejes relevantes e imprescindibles en el mismo.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno “para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico

mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000: 8).

Si la escuela, hoy, no ha sido todavía capaz de proporcionar todos los medios para paliar los prejuicios hacia la cultura de género (Rebollo Catalán *et al.*, 2009; Olmos Moreno, 2011), se puede llegar a la conclusión que se hace necesario apuntar algunas estrategias didácticas que ayuden al alumnado no únicamente a “aprender a conocer”, sino también a aprender a hacer, a aprender a vivir y a *aprender a ser*.

Algunas investigaciones llevadas a cabo después de experiencias con APS (Francisco y Moliner, 2010) nos demuestran que la vinculación entre servicio y aprendizaje en una única actividad educativa bien articulada y coherente consigue resultados muy satisfactorios. Y si se ha llegado a la conclusión que el APS puede ser un instrumento válido y eficaz para el impulso de la cultura de la igualdad de género es porque:

- Se produce un aprendizaje eficaz y de calidad en lo referente a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum (Francisco y Moliner, 2010).
- El servicio y la participación del alumnado termina por transformar, de algún modo, a la comunidad, ayudando a mejorarla (Puig y Palos, 2007).

La iniciativa de incluir el APS en la enseñanza secundaria que se propone en esta investigación se marca como objetivos:

- Analizar las necesidades sociales de los barrios donde se sitúan los centros educativos. De esta manera se pueden detectar instituciones, empresas etc. que requieran una ayuda complementaria para poder llevar a cabo sus tareas y finalidades.
- Concretar unas actividades de servicio con el alumnado, que sale del centro durante algunas horas lectivas, acompañado por docentes y en grupos de 6 heterogéneos -con chicos y chicas en cada grupo-. Todos los grupos pasan por las tres actividades:
 - a) Colaborar en el trabajo de cuidador/-a de ancianos en una residencia (para cambiar la perspectiva sobre cultura de género analizada en el ítem 2 y comprobar que es un trabajo que pueden realizar también los hombres).
 - b) Ayudar a subir a personas en el transporte público en un autobús conducido por una mujer (ítem 4, en una actividad de aprendizaje que, al mismo tiempo que se aporta un trabajo en beneficio de la sociedad, muestra que se puede viajar en un autobús conducido por una mujer sin percibir más sensación de peligro que si el conductor fuera un hombre).
 - c) Colaborar con las tareas de limpieza de una asociación de niños y niñas discapacitados (ítem 5).

Hay que preparar dos clases previas al APS: el profesorado propone al alumnado actividades para sensibilizarle hacia la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad, valores que están “en el transcurso de una estructura cooperativa del aprendizaje y que, si se desarrollan, contribuyen a convertir las clases en pequeñas comunidades de aprendizaje (Pujolàs, 2008: 164).

Tras la experiencia de APS se deben programar cuatro sesiones lectivas en el aula para realizar conjuntamente procesos de reflexión: la experiencia vivida en el APS es una oportunidad de aprendizaje que después se debe trabajar:

- a) Una primera sesión en la que cada grupo de seis alumnos/-as pone por escrito su experiencia mediante la técnica del *folio giratorio* (Kagan 1999): un miembro del grupo empieza a redactar sus vivencias mientras el resto le ayuda, si hace falta, le corrige, le recuerda informaciones etc. A continuación se va pasando el folio al resto del grupo.
- b) Una segunda sesión en la cual los grupos preparan una breve exposición de seis minutos, que desarrollarán oralmente en la tercera sesión.
- c) Una tercera sesión en la que los grupos exponen las vivencias, redactadas en el papel. El profesorado se limita a ayudar al alumnado a dar su propio sentido a las ideas (que tiene escritas).
- d) La cuarta sesión es una puesta en común de las experiencias de los diferentes grupos en la cual el profesorado intenta desarrollar acciones y aprendizajes que conduzcan a establecer interacciones entre el alumnado.

Así, el APS proporcionará vivencias y mecanismos que ayudan a una normalización de la cultura de género, ya que permite al alumnado *vivir* las relaciones de género presentes en todas las dimensiones sociales.

Tal y como destacan Andreu *et al.* (2009), el APS requiere un gran esfuerzo dinamizador por parte del profesorado, pero se traduce en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Francisco y Moliner, 2010) que genera una mayor confianza en el alumnado, porque se crean contextos eficaces para una transmisión de conocimientos y valores más igualitario y sincero (Aubert *et al.*, 2009).

7. Conclusiones

El papel que debe desempeñar la escuela es el de la reafirmación de valores esenciales para la vida de la persona en el mundo en el que debe socializarse e integrarse. Su función adquiere, todavía más si cabe, una gran importancia en épocas de crisis como la actual, en las que algunos valores y ciertos avances tecnológicos tienden a sobreponerse a aquello que es específicamente humano, por lo que se hace necesario que tanto el profesorado como los currículos educativos impulsen actitudes que permitan construir una nueva cultura (y, por consiguiente, una nueva sociedad), favoreciendo la validez de valores tales como el de la igualdad, por encima de aquellos más individuales o sectoriales. En este sentido, autores como Barragán y González (2007) destacan la necesidad de revisar la educación educativa planteada hasta la fecha y prescrita en el currículo.

Así, el enfoque de la cultura de género que debe adoptar la escuela es un modo de observar la realidad que implique una mirada más honda y que

permita reconocer los distintos *papeles y tareas* que desarrollan los hombres y las mujeres en una sociedad.

Actuando así, se pueden localizar las dinámicas que dan lugar a los prejuicios referidos a la cultura de género y se pueden formular después mecanismos que ayuden a superarlos. Será desde esta implicación efectiva de los currículums y desde la responsabilidad docente donde se podrán planificar estrategias de intervención que compensen cualquier tendencia injusta (latente en el contexto del alumnado) con la percepción de la cultura de género, puesto que se proporcionará al alumnado “modelos representativos de los dos géneros, en igualdad cuantitativa y cualitativa” (Del Castillo, 2012: 70).

Pero, si queremos obtener unas respuestas más “justas” hacia la cultura de género que las que reflejan el análisis de los resultados del apartado 5 de la presente investigación, también se hace necesario que la escuela se centre en todo aquello que una cultura de género encierra, haciendo alusión dentro del aula a lo que explica Kottak (1994): que en toda cultura existen algunos “directrices” respecto a qué es lo masculino y qué lo femenino. La institución escolar tiene que saber transmitir que el género se refiere a una construcción cultural, que a partir del sexo determina los roles, la identidad y los espacios de acción de manera diferencial para hombres y mujeres, y que está basado en un sistema de creencias y prácticas sobre cómo deben ser los hombres y las mujeres en relación con su comportamiento, sus sentimientos y pensamientos.

A partir de la discusión de los resultados del apartado 5.1, la presente investigación ha detectado que el alumnado que tenía entre 8 y 11 años cuando se aprobó la Ley para la Igualdad de Género y que, supuestamente, ha (con)vivido en un ambiente escolar que ha trabajado por conseguir la disminución de las desigualdades de género, muestra todavía ciertos recelos hacia la equidad (valor esencial en una concepción “ideal” de la cultura de género) y, por lo tanto, se llega a la conclusión que, en el futuro, uno de los objetivos de la escuela deber ser que el alumnado asimile que el género no es ni más ni menos que la imagen que los individuos se hacen de la relación que llevan a cabo con otros individuos (representación que nos asigna una “identidad” como hombre o como mujer, con todas sus significaciones, evidentemente).

Si queremos que la percepción del colectivo adolescente hacia la cultura de género sea otra bien distinta de la que refleja este estudio -y si se pretende que la escuela consiga poner las bases para que niñas y niños tengan las mismas oportunidades y que vayan desapareciendo las barreras de género de la sociedad en la que viven-, se debe procurar que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres; y, para ello, se requiere un profesorado formado intensamente. No es conveniente que sea la “realidad social” la que lleve al alumnado a adquirir la formación en cultura de género una vez finalizados sus estudios (Prudencia Gutiérrez, 2011), se hace necesario que esta adquisición forme parte de los currículums.

Actuando así, establecidos como un eje central en el conjunto del sistema educativo tanto de la Educación Primaria como de la Secundaria, “los *conceptos de género* estructurarán la percepción y la organización concreta de toda la vida social” (Bourdieu 1991, citado por Lamas, 1995: 78), y nos ayudarán a sentar las bases para que, algún día, la cultura de género ya no sea entendida como un producto de las relaciones psíquicas y culturales, y que

pase a concebirse como una forma de organizar normas culturales, pasadas y futuras, que se asimilen como una manera de situarse “en” y “a través” de esas normas, “un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (Buttler, 1990: 24), en definitiva.

BIBLIOGRAFÍA:

- ACKER, J. (2000). Jerarquías, trabajos y cuerpos: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género. En NAVARRO, M. y STIMPSON, C. R. (comp.): *Cambios sociales, económicos y culturales*, pp. 111-139, México: FCE.
- AINSCOW, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Enlace web: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/DocumentosConsulta//epd/Ainscow2001esp.doc> (consultado en fecha 2-11-11)
- ANDREU LL., SANZ, M. y SERRAT, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco de Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111-126. Enlace web: <http://www.aufop.com> (consultado en fecha 13-12-11).
- ANGELL, M. L. (2005). Race, sex roles, and sexuality. *Dissertation Abstracts Internacional: Seccion B: The Sciences and Engineering*, 65 (8-B), 4335.
- ARNOT, M. (1992). ¿La época del igualitarismo? La política y las prácticas feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido. En BALLARÍN, D. (ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar / Segregar*, Granada: Universidad de Granada.
- AUBERT, A. FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, C. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AYRES, M. (2009). Adolescent girls’ experiences with sexism, racism, and classism: The role of social support from parents and friends. *Dissertation Abstracts Internacional: Section B: The Sciences and Engineering*, 69 (7-B), 4457.
- BALLÉN, E. (2003). *Feminidades y Masculinidades en la telenovela “Yo soy Betty, la fea*. Escuela de Estudios de Género, Tesis de Magíster en Estudios de Género: Bogotá.
- BARKER, CH. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Paidós: Barcelona.
- BARRAGÁN, F. y GONZÁLEZ, J. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación educativa*, 1 (25), 167-183.
- BOLTER, J. D y GRUSIN, R. (2002). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante a coeducación*. Barcelona. Graó.
- BUTTLER, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Witting y focault, en BENHABIB, S et al. *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Generalita Valenciana.

- CABERO ALMENARA, J., MARÍN DÍAZ, V. y VÁZQUEZ MARTÍNEZ, A. I. (2011). La mujer y la investigación en tecnología educativa. Análisis de su presencia en la autoría de artículos científicos, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 122-148. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8276/8280 (fecha de consulta 13-11-11).
- CALÁS, M. B. y SMIRCICH, L. (2006). From the women's point of view ten years later: towards a feminist organization studies. En CLECK, S. R. *The Sage Handbook of Organization Studies*, pp. 284-346. Londres: Sage.
- COLÁS, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En REBOLLO, M. A. y MERCADO, I. (Coords). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp 275-291). Madrid: McGraw-Hill.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLLINS, L. H. (2002). Self-esteem inoculation: Protecting girls from the effects of sexism. En Collings *et al*, *Charting a new course for feminist psychology* (pp. 139-166). Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- CONNELL, R. (1991). The State, Gender and Sexual Politics: Theory and Apparaisal, en DAVIS, K., LEIJENSAR, M. Y OLDERSMA, J (eds.). *The Gender of Power*, Sag: Londres.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: Mc-Graw-Hill.
- DAVIES, C. y HOLLOWAY, P. (1995). Troubling transformations. Gender regimes and organizational cultures in the Academy. En MORLEY, L. y WALSH, V. (eds) *Feminist academics: Creative agents for change*. Londres. Taylor & Francis.
- DE LAURENTIS, T. (1986). La Tecnología de Género, en *El género en perspectiva. De la dominación universal a la responsabilidad múltiple*. México: Universidad Autónoma.
- DEL CASTILLO, O. (2012). La equidad de género en Educación Física: influencia de los medios de comunicación. *Aula Abierta, vol 40, núm 1*, 63-72.
- DOMÍNGUEZ, M. E. (2005). Equidad de género en educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas? *Cuadernos del CES*, Cuaderno 13.
- ELBOJ, C., FLECHA, A. e ÍÑIGUEZ, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos Educativos*, 12, (95-114)
- ESPEJO LOZANO, R. L. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género en docentes en formación como licenciados en educación básica. *Revista "Entre Comillas"*, núm 13, I Semestre de 2010.
- EXÓSITO, F., MOYA, M y GLICK, P. (1998). Sexismo ambivalente: mediación y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13 (2), 159-169.
- FRANCISCO, A. y MOLINER, O. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4). Enlace web: <http://www.aufop.com> (consultado en fecha 11-12-11)

- FRIEDES, J. E., y PALAO, J. M., (2006). Análisis de las noticias deportivas de dos periódicos digitales de España y Estados Unidos: ¿promoción de la actividad física y el deporte? *Apunts*, 85, 7-14.
- GARAIGORDOBIL, M. y DURÁ, A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 17 (2), 127-149.
- GERVILLA, A. (1997). *Estrategias didácticas para educar en valores*. Madrid: Dykinson.
- GLICK, P y FISKE, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- GREENDORFER, S. H. (1981). *Sociology of sport: diverse perspective*. West Point Leisure Press: Lusan L. Greendorfer.
- HALFORD, S. y LEONARD, P. (2001): *Gender, power and organization*. New York: Palgrave.
- HIRSCHMAN, E.C. y CRAIG J. THOMPSON (1997). Why media matter: Toward a richer understanding of consumers' relationship with advertising and mass media, *Journal of Advertising*, 26(1) spring, 43-60.
- JIMÉNEZ RODRIGO, M. L. , ROMÁN ONSALO, M. , TRAVERSO CORTES, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 174-183.
- KAGAN, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- KOTTAK, C. P. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*, Madrid: MacGraw-Hill.
- LANDRY, L. J. (2007). Sexism and women's mental health: The moderating roles of level and stability of self-esteem. *Dissertation Abstracts Internacional: Sección B: The Sciences and Engineering*, 68 (4-B), 2713.
- LOMAS, C. (2007). Ni víctimas ni verdugos. *Revista Fuentes*, vol. 7.
- LÓPEZ, A. , MADRID, J. M. y ENCABO, E. (2000). *Lengua, literatura y género*. Alicante: interlibro.
- LUXÁN SERRANO, M. y Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía realidades, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 149-183. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8277/8281 (consultado en fecha 10-11-11).
- MADDOCK, S. (1999). *Challenging women: gender, culture and organization*. Londres. Sage.
- MARTEL, A. (1999). Intervenciones educativas a favor de niñas y mujeres brillantes. En ELLIS, J. et al. *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa e las mujeres* (pp. 79-97), Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ-COLLADO, A. y NAVARRETE, A. (2011). Mujeres e (industria) audiovisual hoy<. Involución, experimentación y nuevos modelos narrativos. *Revista Teoría de la Educación: educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, (2), 8-23. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8271/8275 (consultado en fecha 12-12-11)

- MIRALLES, R. (Coord.) (2003). *Medios de comunicación y educación*. Barcelona: Cisspraxis.
- MIRANDA, R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *CPU-e, Revista de Investigación educativa*, 4. Enlace web: http://www.uv.mx/cpue/num4/critica/miranda_mujeres_educacion_igualdad.htm (consultado en fecha 1-11-11).
- MONEROA, C. (2008). Reflexiones críticas sobre la igualdad de género a raíz del proyecto de Ley Orgánica para la igualdad entre hombres y mujeres. Extraído el 2 diciembre de 2011 de: www.uv.es/CEFD/15/monereo.pdf
- MOYA, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En BARBERÁ, E. et al (coord.). *Psicología y género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- NAGEL, T. (1989). *Mortal Questions*, Cambridge UP.
- OLMOS MORENO, L.I. (2011). La igualdad de oportunidades entre ambos sexos: técnicas para lograr un reto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 58-68. Enlace web: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral> (Fecha de consulta 3-12-11).
- PÉREZ ALONSO-GETA, M. P. (2002). Valores y normas de los escolares en España desde la perspectiva de las diferencias de género (8-14 años). *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, Vol. 40, pp. 85-101.
- PRUDENCIA GUTIÉRREZ, E., LUENGO GONZÁLEZ, M. R., CASAS GARCÍA, L. M. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio siglo XXI*, Vol. 29, núm 2, pp. 333-352.
- PUIG, J. M. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- PUJOLÁS MASET, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- QUESADA JIMÉNEZ, J. y LÓPEZ LÓPEZ, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria, *Revista Ensayos*, núm 25, pp. 41-58.
- RAMÍREZ MACÍAS, G., PIEDRA DE LA CUADRA, J., RIES, F. y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A. R. (2011). Estereotipos y roles sociales de la mujer en el cine deportivo, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 82-103. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8274/8278 (consultado en fecha: 5/12/2011).
- REBOLLO CATALÁN, M. A., GARCÍA PÉREZ, R. , PIEDRA, J. , VEGA, L. (2009): Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, (521-546).
- REED II, A. (2004), "Activating the self-importance of consumer selves: exploring identity salience effects on judgments", *Journal of Consumer Research*, 31(september), 286-295.
- ROSENFELD, M. (1991). *Affirmative Action and Justice: A Philosophical and Constitutional Inquiry*, New Haven, Conn., Yale University Press.
- RUÍZ, A. (1994). Discriminación inversa e igualdad. En VALCÁRCEL, A. *El concepto de igualdad*, Madrid: Pablo Iglesias.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- SALKIND, N. (1999). *Métodos de investigación*. Méxic: Prentice May.
- TERRÓN CARO, M. T. y COBANO-DELGADO PALMA, V. (2008). El papel de la mujer en los libros de texto de educación primaria. *Revista Foro de Educación* núm. 10, pp. 385-400.
- TOMÁS, M., DURÁN, M., GUILLAMÓN, C., LAVIÉ, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión. *Contextos educativos* (11), 113-128.
- TOMILSON, J. (1991). *Cultural Imperialism*, Londres: Pinter Press.
- VALENTIN, CH. (1997). *Enseignants: reconnaître ses valeurs pour agir*. París. ESF éditeur.
- VALLS, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/2929;jsessionid=189F56C16C1008E579326A8B3C2F779D.tdx1> . (Consultado en fecha 15-12-2011).
- ZÚÑIGA, M. (2004). Introduciendo la perspectiva de género en el modelo pedagógico emergente del proceso de integración de tres experiencias educativas del sector rural colombiano. En: CASTELLANOS, G. (2004). *Textos y prácticas de género*, La Manzana de la discordia, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad: Cali.