

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
MEMORIA FINAL**

**EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN ESCOLAR EN EL
DESARROLLO Y CONTRUCCIÓN EN LOS VALORES DE GÉNERO**

**Coordinador: Enrique Vélez González.
Colegio de Educación Primaria Moreno Chacón. Ayamonte. Huelva**

Referencia del proyecto: 95/99

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la
Junta de Andalucía.
(Orden de 22-03-1999; Resolución de 04-09-1999)**

**Memoria final del Proyecto de Investigación, rfa. N° 95 de
la convocatoria de 1999, titulado:**

**“ EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN
ESCOLAR EN EL DESARROLLO Y
CONSTRUCCIÓN DE LOS VALORES DE
GÉNERO”**

AUTORÍA

**Emilia Moreno Sánchez
Teresa Padilla Carmona
Enrique Vélez González (Coordinador)**

Han colaborado:

José Segovia Aguilar, Sonia Villegas López y
Maestros y Maestras de los Colegios Públicos Moreno y Chacón y Padre Jesús de Ayamonte

ÍNDICE

	Pag.
1. INTRODUCCIÓN	1
2. LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES	4
2.1. Globalización y educación	4
2.2. La educación para la paz	4
3. LA EDUCACIÓN EN VALORES: CONSTRUIR LA CIUDADANÍA	9
3.1. ¿Para qué educar en valores?	10
3.2. ¿En qué valores educar?	11
4. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA	14
4.1. La perspectiva de género en la investigación escolar	14
4.2. Enfoque naturalista de la investigación	17
4.3. El estudio de casos	21
5. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	23
5.1. El proyecto de la investigación	23
5.2. Objetivos del trabajo	23
5.3. Criterios para seleccionar el caso	24
5.4. Coordenadas temporales y espaciales de la investigación	27
5.5. Definición de papeles	32
5.6. El proceso de negociación inicial	32
5.7. El proceso de exploración	33
5.7.1. El trabajo de campo	33
5.7.2. Los métodos de la investigación	34
5.7.3. Normas de procedimiento	51
5.7.4. El marco ético de la investigación	51
5.7.5. El análisis de los datos y el papel de la teoría	52
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	56
6.1. Los valores de género en la escuela según personas expertas ..	56
6.1.1. Análisis de la Técnica Delphi	56
6.2. Los valores de género en los documentos curriculares	64
6.3. Los valores de género en el profesorado	72
6.3.1. Análisis de los cuestionarios	72
6.3.2. Análisis de las entrevistas	76
6.4. Los valores de género en las rejillas de observación	107
7. CONSIDERACIONES FINALES	112
7.1. Algunas conclusiones	112
7.2. Propuesta de intervención	115
BIBLIOGRAFÍA	118

1. INTRODUCCIÓN

Los valores pueden definirse como construcciones culturales que van surgiendo en una determinada sociedad, colectivo o comunidad como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas, desempeñando un papel muy importante en la formación integral de las personas (Urruzola, 1996). Tienen una poderosa influencia en el comportamiento humano, en cuanto que hacen referencia a lo cognitivo (son creencias, ideas), a lo afectivo (sentimientos de que algo es bueno o malo) y a la acción pues generan actitudes las cuales, a su vez, van a determinar la conducta social de las personas.

La escuela como institución social y educativa tiene un importante papel en el proceso de formación de estos valores, de hábitos, actitudes y comportamientos que faciliten la convivencia de las personas. Por ello, la escuela, como señala Santos Guerra (1994), ha de ser un espacio donde se recree la cultura, no sólo donde ésta se transmita de forma mecánica y acrítica.

Por otra parte, una de las principales novedades del currículum establecido en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), es el tratamiento desde una perspectiva formal de la educación en valores, desarrollada en varios decretos de enseñanza de la Junta de Andalucía. Así, en la Orden de 17 de enero de 1996 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía se reconoce la necesidad de establecer programas y acciones que sensibilicen a la comunidad educativa acerca de la importancia de la introducción de la Educación en Valores en el conjunto de los objetivos y contenidos de la enseñanza. Igualmente se expresa la conveniencia de desarrollar acciones de formación del profesorado y de elaboración de materiales de orientación y apoyo que faciliten la reflexión y la puesta en práctica de todo el conjunto de temas transversales que inciden en la formación de valores en el alumnado. Estableciéndose el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía en la Orden de 19 de diciembre de 1996.

Asimismo, la LOGSE señala que la educación debe tener como objetivo primero y fundamental *"proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"*. En el preámbulo se incide en el papel que tiene la educación en el avance en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. Sin embargo, la discriminación por razones de sexo no tiene el mismo carácter que la discriminación social. Podemos afirmar que *"el sexismo no es algo explícito. Lo llevamos incorporado en nuestra cultura y en nuestra visión del mundo, y, prácticamente lo reproducimos en nuestras relaciones cotidianas"* (Bonal, 1997:16).

Pero a pesar del ordenamiento jurídico existente y de las iniciativas llevadas a cabo *"no parece que el tratamiento curricular y pedagógico de los valores en los centros educativos respondan, en líneas generales al modelo definido (...); ni parece, tampoco, que la educación en valores haya calado en la comunidad educativa en su conjunto y se haya incorporado en la cultura profesional de los docentes"* (Junta de Andalucía, 1999: 10). De hecho, y basándonos en los datos del Plan de Evaluación de Centros, en el curso 1997-98, se puede afirmar que la situación del tratamiento de la educación en valores en los colegios e institutos andaluces no es todo lo positiva que cabría esperar. Sólo el 58% de los centros de Educación Primaria evaluados impulsan el tratamiento de los temas transversales en su PCC. Descendiendo este porcentaje cuando se trata de incluir la educación en valores en las programaciones de aula (un 48%). También es significativo que sólo un 40% de los centros evaluados traten los valores de forma integrada en los contenidos conceptuales y procedimentales que forman parte de las programaciones didácticas. Estos datos son todavía más

alarmantes en el caso de los IES.

Ante esta situación, creemos necesario analizar los mecanismos que propician las situaciones de supremacía de unas personas sobre otras provocando con ello situaciones de desigualdad. Este es el caso del tratamiento que reciben las culturas de los grupos minoritarios como el Tercer Mundo, las etnias minoritarias, las personas con minusvalía o el mundo femenino. En relación con este último colectivo, hemos de decir que la escolarización conjunta de chicos y chicas es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, ya que su mutuo conocimiento contribuye a limar las diferencias entre ambos sexos, sin embargo, los estereotipos vigentes en la sociedad, se confirman y reproducen en el sistema educativo. Es, por tanto, necesario, que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el proceso de construcción de la identidad sexual.

Concretamente, esta problemática nos preocupa especialmente en nuestro contexto. Así, en nuestras aulas, observamos actitudes y comportamientos que denotan que nuestro alumnado está siendo educado en los papeles tradicionales del hombre y la mujer. Estos papeles tradicionales reflejan una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino, llegándose en algunos casos a una subordinación del género femenino que conduce a la falta de respeto para con la mujer. A modo de anécdota, queremos citar un fragmento de una redacción de un alumno de nuestro cuarto curso que nos parece especialmente representativo de las situaciones que estamos describiendo:

“Cuando sea mayor me voy a casar y voy a tener que pegar a mi mujer para que cuide a mis hijos” (Juan, 11 años).

Asimismo, queremos señalar que en los centros a los que pertenecemos y en los cuales pretendemos desarrollar nuestro estudio, la educación en valores ya ha sido una temática ampliamente demandada desde el análisis del contexto, formando parte principal de las Finalidades Educativas. La temática de los valores de género y a la coeducación aparece de forma constante en todos los Planes Anuales de Centro y existe fuerte demanda por parte del profesorado de actividades formativas relacionadas con la educación en valores como consta en los Planes de Formación.

Por esta razón, se ha planteado la necesidad de contemplar los procesos de enseñanza/aprendizaje prestando especial atención a un tratamiento coeducativo. Esta es una necesidad que se recoge, año tras año, en el PAC. Pero, pese a que el profesorado está sensibilizado con esta temática y afirma trabajarla de forma habitual en su práctica docente, creemos que pocos cambios se producen en nuestro entorno, ya que se sigue observando un alto grado de actitudes sexistas entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Por todas estas razones, planteamos la necesidad de realizar un estudio que contribuya a analizar y mejorar las intervenciones que se desarrollan en nuestros centros respecto a la construcción y transmisión de los valores de género. Como ya se ha mencionado esta es una demanda continua con gran pertinencia y significatividad social en nuestro contexto escolar. Nuestro estudio, por tanto, se dirige a determinar cómo se articula el tratamiento del respeto a los valores de género en los centros en los que trabajamos, a fin de plantear propuestas y líneas de intervención.

2. LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

2.1. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

“Cada vez más las ciudades acogen grupos de población que no se rozan: los que vagan, los que trabajan y los que mandan. Estos últimos están mejor conectados (por teléfono, fax u ordenador) con sus semejantes de la red de megaciudades del planeta que con sus propios compatriotas”. (Ramonet, 1996 cit. por Maqueira y Vara, 1997)

Desde hace algunos años venimos hablando, leyendo y escuchando sobre el término de globalización. Intuitivamente se asocia a internet y a las nuevas tecnologías de la información, a la difuminación de fronteras geográficas, pero pocas veces aparece definido con precisión. *“No pocas veces se utiliza con un sentido finalista, como un poderoso totem frente al que no cabe establecer ningún criterio respecto a las cuestiones que afectan a nivel nacional o a nivel social, justificando así una falta de voluntad para afrontar distintos problemas y amparando una visión acrítica ante todo lo que sucede desde hace décadas”* (Maqueira y Vara, 1997).

Aunque el problema¹ de la globalización se considera como un proceso de tipo económico, lo que es incuestionable es que es también un proceso de características sociales y culturales con importantes consecuencias en las relaciones económica, laborales y personales; originando con ello la aparición de nuevas formas de exclusión y la acentuación de las ya existentes; nuevas formas de criminalidad y de violencia; la inseguridad alimentaria; los nacionalismos excluyentes, son algunas cuestiones que exigen respuestas y planteamientos desde los gobiernos y las políticas sociales, entre otras cuestiones.

Si bien es cierto que en lo que sería el planteamiento teórico, la apertura de fronteras a la movilización de capital ampliaría las posibilidades de acción incluso para los más atrasados, en la práctica, el margen real está mucho más limitado, observándose un reforzamiento de la posición de los que ya están en el centro del sistema y, al mismo tiempo, una mayor tendencia de las periferias a la desconexión forzosa. Es un proceso que no sólo mantiene la polarización existente, sino que la agudiza más si cabe, fomentando las asimetrías y condenando a los más atrasados en el gueto de su situación. Debe quedar claro que el fenómeno que llamamos globalización no ha creado la fractura social, pero sí la aumenta profundizando el aumento del paro, de la desigualdad y de la marginación (Maqueira y Vara, 1997). La desigualdad de clase, etnia y género se consolidan en este panorama.

En el Informe Delors (UNESCO, 1996) se reconoce el Principio de Equidad como un esfuerzo para suprimir las desigualdades entre los sexos en materia de educación, que se constituyen en la base de las inferioridades que pesan sobre la mujer toda su vida.

“La educación no discriminatoria beneficia tanto a niñas a como niños y de esta manera, producirá en el futuro relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres”. (Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer, Pekín 1998)

En ese informe se pone de manifiesto que las dos terceras partes de las personas analfabetas

1

Preferimos utilizar ese calificativo en lugar del eufemismo: “fenómeno” que generalmente se utiliza, por las graves consecuencias que tiene para las personas y el medio en el que viven y que van desde la feminización la pobreza, la emigración, la explotación del suelo salvaje.

del mundo (565 millones) son mujeres. Por lo que la educación es uno de los pilares fundamentales para una sociedad igualitaria, por lo que un objetivo de los gobiernos debería ser el de practicar una educación y formación no discriminatoria para todas las personas.

2.2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: CONSTRUIR LA CIUDADANÍA

Como señala Pérez Gómez (1999) la tarea de la escuela, la específicamente educativa, es facilitar la reconstrucción consciente por parte del individuo de su cultura intuitiva y experiencial. “*Es un ridículo contrasentido que la mayoría de las escuelas constituyan el espacio social del siglo XIX donde la transmisión oral, la pizarra y los libros de texto sean los únicos instrumentos de comunicación con el contexto de producción del conocimiento y con el de difusión y utilización del mismo*” (Pérez Gómez, 1999:92).

El papel de los/as docentes es provocar su implicación intelectual en la reformulación y el análisis de los problemas cotidianos a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual, lo que implica reconocer el papel de la educación como reproducción social.

Uno de los rasgos distintivos de la democracia es que faculta a sus miembros para que conformen colectivamente las formas en que la sociedad se reproduce. Otro rasgo es que reconoce su responsabilidad en la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas de modo que puedan influir en el proceso de reproducción social de una forma racional y consciente (Carr, 2000).

“En una democracia la educación debería preparar a los alumnos para reproducir (no duplicar) conscientemente su sociedad... Nosotros deberíamos por tanto incentivar un grupo de prácticas que preparen a los futuros ciudadanos para participar de forma inteligente en los procesos políticos que conforman su sociedad... Puesto que una sociedad, para que pueda reproducirse conscientemente.. debe cultivar el tipo de carácter y de inteligencia que permita a las personas elegir racionalmente (digamos autónomamente) entre las distintas formas de vida” (Gutmann, 1990:5-6; cit. Carr, 2000).

La educación como proceso de socialización trasciende las fronteras de las instituciones escolares con experiencias de aprendizaje cotidianas y estableciendo vínculos entre los contenidos escolares y la vida pedagógica de las personas. Vivimos un momento histórico decisivo donde la explosión de la información tiene un papel decisivo en la creación de la formación de las personas. El currículum no engloba exclusivamente aspectos como los objetivos educativos, los contenidos, la evaluación, etc. sino que previamente, para determinar tales cuestiones, se debe tener en cuenta como, los condicionamientos socio-culturales y ambientales que afectan a la escuela, inciden a su vez sobre los elementos conformadores del sistema de enseñanza-aprendizaje (Colom, Sureda y Salinas, 1988:32). Lo que supone un debilitamiento de la noción de infancia y de la capacidad de la educación de la escuela. En este sentido, no se considera el hecho de que la explosión de información, tan característica de nuestra era contemporánea, ha desempeñado un papel fundamental en ese proceso, hasta el punto que se cuestiona el desarrollo basado en fuerza biológicas² como señalaban Erikson, Gesell o Piaget (Steinberg y Kincheloe, 2000). Los pedagogos más importantes ya no están en los colegios o en las familias, sino que se encuentran en la factoría Disney o forman parte de los publicistas de McDonald’s.

“Mientras que las grandes potencias militares tuvieron hace tiempo la capacidad para ocupar militar y económicamente territorios geográficos para explotación y provecho, las empresas comerciales nacionales e internacionales ocupan en la actualidad los paisajes mentales, el dominio de la consciencia. Como colonizadoras del nuevo milenio, estas organizaciones derivan gran beneficio de la ocupación de la psique humana, ventajas que reflejan las de sus antecesores militares” (Steinberg y Kincheloe, 2000: 29)

²En el libro de Shirley R. Steinberg y Joe L. Kincheloe (Comps.) (2000): *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid. Morata, aparecen numerosos ejemplos que confirman este planteamiento hasta el punto que reconocen a las empresas comerciales como nuevos educadores. Los patrones de consumo desarrollados por la publicidad de las corporaciones habilitan a las instituciones comerciales como los profesores del nuevo milenio.

A través de los programas de televisión, los anuncios o la literatura infantil se transmiten emociones, modelos de comportamiento o relaciones socioeconómicas. Y las diferencias de género son completamente explícitas. Los regalos de McDonald's - cursis para las niñas y violentos para los niños-, los comportamientos diferenciados de las Power Rangers o la selección de los juguetes van conformando lo que se ha dado en llamar pedagogía cultural (Giroux, 1996) que está estructurada por la dinámica comercial. Como consecuencia de todo ello los mecanismos de exclusión y de categorización de las personas aumentan - a pesar de la aparente multiculturalidad de los, anteriormente mencionados Power Rangers o la supuestamente "transgresora" Pocahontas- discriminando a quien se aparta del hegemónico varón blanco fuerte, joven y sano.

La clase social, la raza, el sexo, las características físicas, las condiciones geopolíticas o el ciclo de la vida en que se encuentran determinan el proceso de socialización de las personas. Educar para la paz obliga a incluir la perspectiva de género en la educación y cuestionar las construcciones culturales, sociales e históricas que determinan lo masculino y lo femenino. Estas construcciones asimétricas establecen las relaciones de poder dando lugar a la subordinación de la población femenina.

En la sociedad actual, especialmente en los países occidentales, son numerosas las leyes que se plantean luchar contra la discriminación por razón de sexo. Entre otras, destaco la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se reafirma el principio de la no discriminación y proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que toda persona puede invocar todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna y, por ende sin distinción de sexo. Específicamente en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Asamblea Nacional de las Naciones Unidas, 1979), se plantean 30 artículos, de formato jurídicamente obligatorio para que la mujer obtenga la igualdad en todos los ámbitos. Además se han elaborado Programas de Acción de la Comunidad Europea (1985) para garantizar el acceso de mujeres y hombres a cualquier tipo de enseñanza o formación, que les posibilite el acceso al empleo, que hagan elecciones no tradicionales y se formen en nuevos campos y tecnologías en vías de expansión. Y más recientemente todo el conjunto de acciones dentro del programa comunitario contra la exclusión social para el período 2001-2005.

Toda esta normativa junto con otras, específicamente de nuestro país, constituyen el marco legal de la educación no sexista en los centros escolares.

Además de lo establecido en el artículo 14 de la Constitución Española (1978), el Plan de Igualdad de Oportunidades del Instituto de la Mujer, plantea entre sus objetivos de Educación y Cultura combatir lo estereotipos sexuales en los materiales didáctico y currículos, fomentar el cambio de actitudes del profesorado a través de la sensibilización y formación inicial y continua, garantizar la igualdad de oportunidades para las chicas y chicos en todas las formas de enseñanza y tipos de formación, adecuar la formación permanente a las necesidades específicas de las mujeres y, por último, fomentar en los medios de comunicación una imagen no discriminatoria de las mujeres. En este sentido, en nuestra comunidad el Plan Andaluz para la Igualdad de las Mujeres, diseña un grupo importante de acciones encaminadas a la consecución de ese principio de igualdad. A ello hay que unir los planteamiento que en ese sentido se establecen en la LOGSE.

Sin embargo, la constatación de la brecha existente entre igualdad de derechos y legal y las condiciones de hecho que obstaculizan la participación plena de la mujeres en la sociedad, da cuenta de clara de la discriminación basada en el sexo de las personas.

El sexismo, claramente mutilador, tiene consecuencias negativas para todos los individuos, varones y mujeres, porque limita las expectativas de comportamiento social y de ciudadanía que existen para cada uno de ellos y se entromete en el proyecto democrático como una mancha oscura (Smith,1997).

La educación para la democracia debe comenzar con un cambio en la cultura y en la educación para que las personas esperen, exijan y se movilicen por la justicias, la protección real de los derechos humanos, la equidad social entre los géneros y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Acontecimientos sociales como la protesta de los trabajadores y trabajadoras de la empresa de telefonía Sintel o las manifestaciones en contra de la Ley Orgánica de las Universidades, son una clara expresión de lo que expresamos. Sin embargo, en los tiempos que corren es poco frecuente la

movilización -menos aún colectiva- por las injusticias.

Por medio de la educación cada persona adquiere la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad, de asumir su responsabilidad. Desde su vida escolar, los niños y las niñas deben conocer sus derechos y obligaciones, desarrollar sus competencias sociales, trabajar en equipo, descubrir al otro(a) en contextos de igualdad y aceptar la diversidad. No se trata de una alfabetización política elemental, es decir, del aprendizaje del ejercicio de la función social con arreglo a códigos establecidos, sino de hacer de la escuela un modelo de práctica democrática que permita a los alumnos y alumnas entender, a partir de problemas concretos, sus derechos y deberes (González, 2000).

Como señala Carr (2000: 9) *“una sociedad racional es aquella en la que la educación es evidentemente un bien público más que una empresa privada y por tanto una sociedad que considera la necesidad de educar a todos sus futuros miembros para que participen en debates sobre el desarrollo de su sociedad como un imperativo moral independientemente de consideraciones o intereses utilitaristas”*.

Un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo. En el caso de las mujeres, la mitad de la población, es una necesidad impostergable el diseño de políticas para impulsar una educación igualitaria. Para eliminar las desigualdades sociales entre los sexos se deben considerar los presupuestos culturales y sociales que han impedido la igualdad. De ahí que la perspectiva de género, como marco para explicar las razones y los orígenes culturales del problema de las mujeres y de las relaciones sociales entre los sexos, sea indispensable para desarrollar programas y soluciones normativas, jurídicas, educativas y comunicativas destinadas a subsanar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres; buscando la armonía entre necesidades y recursos o lo que es lo mismo el concepto amplio de Educación para la Paz (Feminario de Alicante, 1987: 25).

3. LA EDUCACIÓN EN VALORES: CONSTRUIR LA CIUDADANÍA

El tratamiento de valores en la educación como, en general, todas las cuestiones del ámbito escolar, no han tenido un proceso lineal, sino que su abordaje ha sufrido altibajos. Y prueba de ello lo tenemos si reflexionamos a cerca de el proceso de reforma educativa.

Cuando se inicia el proceso de reforma del Sistema Educativo una de las principales novedades que se extrae de la nueva información, es la obligatoriedad de introducir la educación en valores en el currículo a través de las áreas transversales.

Pues bien la educación en valores pese a haber constituido uno de los aspectos más relevantes de la información nueva de esta reforma educativa, pese a quedar recogida de forma significativa en la alta jerarquía de los contenidos “actitudinales” de todos los currícula actuales, sigue teniendo una situación de franco olvido.

Tal vez tenga que ver todo esto con lo que algunas personas definen como la pérdida de poder educativo de las instituciones escolares y familiares en los tiempos actuales y el hecho constatado de que los valores los transmiten fundamentalmente los medios de comunicación.

Aparentemente no se observan valores explícitos en nuestra sociedad, y es cierto, no se ven; pero existen y se transmiten de forma implícita e inconsciente a través de los medios de comunicación, y así son unos valores mediatizados por poderes económicos y consumistas que tienen muy poco que ver con lo que preconizan las Administraciones Públicas y sus políticas de actuar sobre lo educativo para reducir costes sociales y que coincida con las reivindicaciones de algunos grupos de presión como los ecologistas, pacifistas, feministas, etc.

Los valores en educación son ineludibles. Una educación libre de valores, como aspirar a ser “objetivo” o “neutral, además de ser prácticamente imposible o indeseable, es una contradicción en los términos.

Al educar a las personas estamos abordando el desempeño de una tarea moral, la pretensión de que se pueden plantear unos contenidos que sean únicamente instructivos es imposible, ya que desde el mismo momento en que realizamos una opción u otra por esos contenidos, ya estamos tomando una opción moral.

3.1. ¿PARA QUÉ EDUCAR EN VALORES?

La educación tiene entre sus principales finalidades la integración de los niños y jóvenes en la cultura de un grupo social, lo que incluye la formación cívica en aquellos valores y normas de dicho grupo, y en aquellos otros, propiamente éticos, que sería deseable defender y/o aspirar en nuestra sociedad actual y futuro.

Además de enseñar los conocimientos e instrumentos conceptuales para comprender el mundo, los centros educativos tienen que ser escuelas de ciudadanía, en una demanda social creciente, de formar a “personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y como conducirse” (MEC, 1994)

Según la LOGSE “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a las niñas y niños, a las jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación ha de ir dirigida al desarrollo

de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.”

Desde esta perspectiva en último extremo, la educación en valores se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectiva de los otros (actuales o futuros).

El objetivo de toda educación cívica es capacitar a los sujetos con la “habilidad para ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que están presentes” (Arendt, 1996:233).

Demandar que todo el currículum y la acción conjunta del centro esté impregnada de valores morales y cívicos, siendo -en nuestro momento- una apuesta necesaria, y -en muchos casos ineludible- es, sin embargo, fuertemente problemática, entre otras por estas razones:

a) La institución escolar se encuentra en un delicado momento de saturación burocrática y desencanto existencial. La educación en valores normalmente aparece en los Proyectos Educativos de los centros educativos, pero luego se traduce en pocas acciones en la práctica. El profesorado asume la defensa de sus valores (en los que creen) de forma improvisada y ocasional.

b) Las programaciones de aula, como no se programa de forma coherente con los documentos curriculares, siguen siendo compendios que sólo favorecen la memorización de contenidos de carácter conceptual, y los valores siguen quedando relegados a la situación oportuna, a la celebración concreta o a la sonora campaña de día especial.

c) La institución escolar se encuentra situada con una debilidad estratégica para formar ciudadanos responsables, tolerantes, solidarios y autónomos.

d) La demanda de educar en valores y actitudes ha de ser debidamente contextualizada, para que no quede como un discurso que contribuye a quedar bien, ocultando el origen de los verdaderos problemas y los ámbitos (no sólo escolares) donde deba tener su resolución.

Más importante que decidir sobre la finalidad de una educación en valores, nos parece que es el hecho de plantear una reflexión sobre la necesidad de la educación en valores.

Así en esta línea de reflexión nos parece conveniente plantear que el hecho de iniciar una educación en valores supone en la mayoría de los casos recuperar la mejor tradición educativa, porque recoge las aspiraciones de innovación educativa de los MRP's, ONG's, feministas, ecologistas, defensa de los consumidores,

También creemos que la educación en valores nos va a hacer retomar el asunto de la responsabilidad que los seres humanos tenemos con el mundo y en este sentido, podremos emprender acciones que tiendan a mejorarlo, o a hacerlo más justo.

Erradicar la ingenua idea de la neutralidad entre las/os docentes es fundamental, aquí estamos todas y todos implicados por acción u omisión, nadie queda libre de la transmisión de valores. Por lo que de paso nos vendría bien revisar el concepto de instrucción separado totalmente del de educación. Para afirmar que la instrucción no existe sino integrada en un concepto nuevo mucho más amplio y rico que es el de educación, a través del que se transmiten valores fruto del acuerdo social y de la más elemental esencia humana.

Las personas que nos dedicamos a la educación no podemos vivir dándole la espalda a la creciente demanda social de educar en valores. Por el contrario creemos que es nuestra obligación, la de recogerla y gestionarla en el ámbito educativo.

3.2. ¿EN QUÉ VALORES EDUCAR?

La selección de los valores en los que vamos a educar a nuestro alumnado nos plantea una situación altamente problemática por las siguientes cuestiones:

a) No existe confluencia alguna entre los valores de la familia, los del sistema productivo, los medios de comunicación y los de la propia escuela.

b) Se transfieren a la escuela funciones cubiertas por otros ámbitos de socialización, como por ejemplo: la familia.

c) La educación en valores debe ser una tarea compartida, que precisa la implicación directa de las familias y de la llamada comunidad educativa en la realización de esta función.

d) La educación en valores exige una labor conjunta del centro educativo.

e) Plantea problemas curriculares y organizativos. Siendo el principal problema de los temas transversales el que proviene de su débil estatus curricular, al estar el currículum estructurado verticalmente en áreas/disciplinas y, paralelamente, impeler a que sea atravesado por dimensiones socioeducativas, llamadas transversales.

Por otro lado también causa problemas la existencia de dos lógicas, no siempre complementarias, en la selección del conocimiento y contenido escolar. Por un lado la lógica disciplinar de las áreas/materias, que es la que marca la organización del currículum y de la vida escolar y por otro la que tiene en cuenta aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debería inhibirse, pero que en realidad, cuando se trabajan, quedan con un carácter marginal y puramente anecdótico.

A ello hay que añadir la falta de consenso sobre en qué valores educar, y reconocimiento de la autoridad moral. Se da la circunstancia de que profesorado y Administración Educativa, han de hacer un esfuerzo por revalidar socialmente la función docente y de la escuela, sin cuya autoridad moral no es posible una educación en actitudes y valores.

Existen unos valores mínimos de una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia y solidaridad) y unos principios de una vida común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo, etc.) De los que se derivan normas, hábitos y actitudes (Pérez Tapias, 1996), que no plantean especial conflicto.

La base en que apoyarse en la acción educativa está en ese mínimo común moral, que conforma los modos deseables de la vida en común. Contamos entonces con:

a) Unos principios y valores mínimos compartidos, que en la vida cotidiana nos los planteamos como aquellos bienes básicos, mínimos, de los que creemos que toda persona debería disponer para poder realizar sus aspiraciones a la felicidad (Cortina, 1994).

b) Estos valores tienen que compartirse en el centro en primer lugar, y con la comunidad escolar en segundo, al consensuar que modos de actuar son aceptables, se van a promover o rechazar. El Proyecto de Centro puede ser ocasión propia para su reconstrucción.

La inclusión de los temas transversales debe, entonces, realizarse en el conjunto de actividades educativas del centro e integrados en los contenidos temáticos de cada área. Para no quedar diluidos en las áreas, o como acciones esporádicas, apostar en un sentido fuerte por la educación moral y cívica mediante los temas transversales significaría que, en último extremo, la enseñanza de las áreas se realiza por su funcionalidad en el ámbito social y moral de la transversalidad (González Lucini, 1994a).

Por ello es muy importante, en primer lugar, que se incardinan en el Proyecto de Centro con un alto grado de consenso y compromiso, que no siempre resulta fácil, por parte de los profesores y la comunidad escolar. El centro escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir principios generales de valor y ejercitar normas de conducta contextualizadas, para ir capacitando al alumnado a adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios.

Existe un cierto patrimonio moral de la humanidad de valores que no son objeto de discusión o negociación, irrenunciables, y ante los que el centro educativo debe mantener una posición firme y activa. Son por ejemplo los valores cívicos y de convivencia que recoge la Constitución Española, las Declaraciones Universales de Derechos, y en los principios generales por los que se desarrollará la actividad educativa, que aparecen en la LOGSE y los decretos que la desarrollan.

En esta línea, los valores básicos a los que debe tender la educación son aquellas formas deseables de ser humano que contribuyan a promover una sociedad con una calidad humana de vida, de entre los que podemos destacar:

- > Educar para la autonomía y responsabilidad.
- > Educar para la democracia en la democracia.
- > Justicia y solidaridad.
- > Educar en la igualdad reconociendo las diferencias.

Siendo este último el interés que responde a nuestro trabajo.

4. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

4.1. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR

El estudio de las organizaciones desde la perspectiva de género, como señala Coronel (1998b), afortunadamente y paulatinamente, ha ido remplazando los viejos roles y modos de pensamiento han sido reemplazados por nuevos acercamientos que intentan situar el estudio de los fenómenos organizativos en plataformas conceptuales diferentes y diversas de enorme potencialidad explicativa. Consideramos (Coronel, Moreno y Padilla, en prensa), que la perspectiva de género en la investigación organizativa es una oportunidad excelente de re-escribir y reconstruir el status de la teoría organizativa in actu. Con ello no se busca una focalización de la mujer, ni enfrentar u oponer diferentes discursos, sino contribuir con la perspectiva de género a una comprensión más profunda de la naturaleza humana, suscitando nuevas cuestiones que cuestionen el conocimiento actual.

De hecho el androcentrismo y la absolutidad de la ciencia ahistórica, universal y racionalista ha condicionado no sólo el conocimiento científico, sino el cotidiano y, por supuesto, el escolar, sirviendo para categorizar a las personas en función de sus características personales, sociales o culturales. En ese modelo el conocimiento didáctico está presidido por el diálogo crítico, en el que la verdad *“no está en la uniformidad estandarizada del procedimiento, sino que depende de la textura epistemológica del ámbito que queremos comprender y entender, de la fuerza de los argumentos y las evidencias y de la voluntad de crítica y deliberación pública, que como conocedores, estamos dispuestos a aceptar y a apoyar”* (Angulo Rasco, Melero Zabal y Pérez Gómez, 1995:23).

Partimos del convencimiento de que aunque se establezcan normativas y leyes, si los/las docentes, y aun más quienes formamos a futuros maestros y maestras, no tenemos en cuenta estas situaciones de marginación en la educación a través de un proyecto educativo más justo e igualitario, estamos contribuyendo a la marginación de las mujeres y a consolidar relaciones de dominación, desigualdades e injusticias sociales.

En este sentido, el conocimiento científico didáctico lo concebimos como integrante de una ciencia que va a facilitar y desarrollar una democracia y que consiste en situar discontinuidades en las pautas que estructuran la vida social. Consideramos que la crítica puede abrir nuevos sistemas de posibilidades para nuestras vidas colectiva e individual. Poner de manifiesto los sistemas de orden, apropiación y exclusión que nos rigen hace posible que les ofrezcamos resistencia (Popkewitz, 1994). Por eso, creo que es necesario seguir investigando y trabajando por superar las desigualdades que todavía padecen las niñas y las mujeres y esta investigación es una excelente oportunidad de contribuir a ello. En su desarrollo defenderé el valor de la igualdad de oportunidades y de derechos como un ideal, respetando las diferencias.

El androcentrismo considera lo masculino como la norma y lo femenino como una desviación, lo que ha supuesto que los temas de la investigación sean cuestiones objetivas y referidas al ámbito público.

Otra consecuencia se puede observar en los métodos de investigación. Así prevalece el paradigma racionalista y las técnicas cuantitativas. De hecho existe toda una teoría de la medida cuantitativa, apoyada fuertemente en la lógica con claras raíces en la estadística y que sostiene la objetividad como meta última de la investigación. La investigación feminista ha privilegiado los métodos cualitativos, frente a los cuantitativos, argumentando que el conocimiento es siempre algo provisional, abierto y relacional, sin embargo los métodos cuantitativos también son muy necesarios y válidos para determinadas investigaciones.

De hecho, la metodología³ propuesta por la investigación feminista⁴ proporciona la diversidad metodológica.

Como señala Cabré y Pairet (1996) para el positivismo, hoy todavía tan extendido, el paradigma de ciencia por excelencia es la física. Sus teorías, clave para la comprensión y explicación del mundo que nos rodea, han logrado avanzar hasta influir en un edificio altamente unificado y compacto que extiende sus tentáculos también a la investigación educativa. Pero, por encima de esta compacidad y belleza estética, si la física goza de un status que la convierte en modelo para los demás saberes es debido a que las aplicaciones tecnológicas que posibilita están en la base del poder bélico, económico y de cierta concepción del desarrollo de las sociedades occidentales. No obstante, su posición se ha visto minada en las últimas décadas. Además de cierto descrédito ligado a su responsabilidad en la construcción de artefactos peligrosos sobre todo las armas nucleares, la biología molecular le disputa el liderazgo y desde la filosofía de la ciencia se ha puesto contra las cuerdas la noción de un método científico, cuyo máximo grado de pureza representaría. Junto a sus cercanas compañeras, la química y las matemáticas constituye el núcleo duro de las ciencias: el paraíso científico. Su preponderancia está puesta en cuestión. Pero su poder sigue ahí.

Desde esta perspectiva es prioritario indagar y sacar a la luz a las mujeres de ciencia analizando sus aportaciones y las circunstancias sociales, culturales y educativas que han anulado y silenciado la relación ciencia-mujer. Consecuencia de ello ha sido la separación de los espacios público/privado y la asignación de hombres y mujeres respectivamente a cada uno de ellos. Otra consecuencia ha sido que se olvidan los contenidos que hacen referencia a las mujeres e incluso a las relaciones entre las personas (lo que se considera concreto). Se rechazan metodologías cualitativas: estudios de casos, autobiografías, historias de vida, entrevistas, porque son subjetivas. Se prima lo abstracto sobre lo concreto, el razonamiento sobre la sensibilidad,... Y la selección de contenidos académicos, el lenguaje, etc. están centradas en el hombre blanco, joven, sano, trabajador.

En definitiva, los juicios sexistas pautados por relaciones sociales asimétricas entre hombres y mujeres, se proyectan en el ámbito del conocimiento y de la investigación educativa. Estas asimetrías se pueden resumir en una serie de sesgos que están condicionando los procesos de investigación y que señalo a continuación (Villaseñor y Munevar, 2001):

1. *Androcentrismo*. Adopción de la perspectiva masculina en sus distintas versiones. Incluye misoginia, mantenimiento de los intereses masculinos sobre los femeninos y la defensa de la subyugación de ellas frente a la dominación de ellos.
2. *Insensibilidad al género*. Evidencia que ignora al sexo como variable socialmente importante en contextos. Incluye descontextualización, tratar las opciones del otro sexo como hechos, no identificar a quienes participan en un estudio por su sexo, olvidar el sexo al momento de evaluar o postular recomendaciones.
3. *Dicotomía sexual*. Considera a los sexos como dos entidades sociales y dos grupos biológicos exagerándolos- más que como dos grupos con características que se superponen. Sería la expresión de la insensibilidad al género.
4. *Familismo*. Consiste en tratar a la familia como unidad mínima de análisis en casos donde de hecho hay individuos que desarrollan ciertas acciones, tienen ciertas experiencias, sufren o soportan costos o beneficios particulares.

³Entendemos por metodología el análisis teórico que define un problema de investigación y cómo la investigación debería proceder (Harding, 1987), se considera la investigación feminista como un paradigma de investigación que al mismo tiempo pregunta nuevas cuestiones o teorías y busca procedimientos y métodos adecuados.

⁴Sobre si existe una verdadera investigación feminista se puede encontrar un análisis más detallado en Harding Sara (1991): *Whose Science? Whose Knowledge?*. New York, Cornell University Press y en Harding Sara (1996): *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata.

5. *Sobregeneralización*. Ocurre cuando un estudio realizado con individuos de uno de los sexos presenta resultados para ambos.

6. *Doble análisis*. En situaciones idénticas ciertas conductas o acciones son consideradas diferencialmente con base en el sexo.

7. *Desexualización*. Cuando los términos descriptivos para diferenciar a los sexos se usan de modo prescriptivo, o se les asigna estatus ontológico.

Llegados a este punto podemos preguntarnos: ¿Es sustancial adoptar la perspectiva de género? Está claro que la importancia de adoptar un enfoque no sexista proviene de las necesidades sociales de las mujeres, pero también los hombres se verán beneficiados.

Con esta perspectiva, afianzaremos prácticas sociales para resituar distintas significaciones que permitan reconocer que en el mundo vivimos mujeres y varones. La manera individual, y colectiva, deliberada o inconsciente, que en principio obedece a las costumbres y a la tradición mantenidas con los usos sexistas del lenguaje, trasladada al plano del debate político transitará por vías firmes para su derribo, con la participación consciente de hombres y mujeres desde la infancia hasta la madurez, pues, en tanto que son producto cultural, su transformación es urgente.

Según el informe, se incluirán el desarrollo y configuración de indicadores, análisis de los mecanismos de segregación, metodologías de incorporación en los programas ordinarios, estudios de casos en instituciones científicas, tasación de políticas y metodologías de evaluación comparativa, tasación del sistema de observación de las desigualdades por razón de sexo en el VI Programa Marco y el estudio histórico, sociológico y filosófico de la ciencia desde la perspectiva feminista.

En definitiva, y teniendo en cuenta estos planteamientos, pretendemos con este trabajo descubrir y analizar las situaciones de dominación en los hechos sociales entre las que se incluye la ciencia y de la que no está al margen la investigación educativa.

En este sentido, coincidimos con Popkewitz (1984) en que “el papel de la ciencia de los asuntos humanos en una democracia consiste en situar discontinuidades en las pautas que estructuran la vida social. La crítica puede abrir nuevos sistemas de posibilidad para nuestras vidas colectiva e individual. Poner de manifiesto los sistemas de orden, apropiación y exclusión que nos rigen, hace posible que les ofrezcamos resistencia. La construcción de nuevas posibilidades se deja a la dinámica más amplia del debate público en el que participa el intelectual, aunque no necesariamente en calidad de voz autorizada (...) La tarea de investigar consiste en comprender qué actores sociales concretos mantienen su posición de dominación y detentan el poder, así como comprender los mecanismos mediante los que puede invertirse la soberanía, como el reemplazo de la élite dirigente por otro grupo distinto, y, sin embargo, socialmente aceptable”.

4.2. ENFOQUE NATURALISTA DE LA EVALUACIÓN

No hay duda del avance que el método científico, como herramienta para conocer explicar la realidad, ha generado en todos los campos del saber humano. Pero, acaso llevado de su propio origen positivista, se ha ido desarrollando sólo el aspecto mensurable en detrimento de aquellos datos no medibles que cuantificaban los hechos en relación a los contextos en que se producían y que no se podían traducir en números. Los hechos, las relaciones, las interacciones no se dan en abstracto, sino enmarcadas, situadas en un ambiente concreto, con unas características específicas y particulares, y en un momento diacrónico. Como dice Hamilton (1976) hay que salvar la "*esencia de lo particular*".

Existe toda una teoría de la medida cuantitativa, apoyada fuertemente en la lógica con claras raíces en la estadística.

La vertiente cualitativa, por el contrario, no ha experimentado un desarrollo análogo sino que se ha visto fuertemente atacada por la propia ciencia alegando falta de objetividad en la producción de esos datos.

Sólo desde hace algo más de dos décadas se está produciendo la expansión de la medida cualitativa dentro del paradigma naturalista, no como pura reacción al modelo racionalista, sino como alternativa explicativa que da también acogida a ciertos fenómenos rechazados por aquel.

El paradigma racionalista se ocupa de estudiar fenómenos "inmutables" por lo que se puede hablar de fiabilidad dada la persistencia y constancia de estos fenómenos; sin embargo la realidad no

es inmutable sino que está continuamente cambiando. Más aún los fenómenos humanos y sociales que por su propia naturaleza se encuentran en continuo devenir.

Todo fenómeno social es un fenómeno de interacción siendo imposible que quien investiga se mantenga al margen del propio proceso de investigación.

Por otra parte, hay que reconocer la importancia y la potencia generalizadora de acontecimientos ofrecida por el paradigma racionalista.

Aunque se considera que no existe una oposición frontal entre ambos paradigmas, sino acaso una complementación para explicar una misma realidad, el núcleo central de esta investigación queda enmarcado dentro del paradigma naturalista por dos razones:

- la primera, la naturaleza del estudio.

- la segunda, la conciencia de la visión de nuestra realidad con la que sustenta y defiende o estudia este paradigma.

¿Qué puede aportar la metodología cualitativa al estudio de los fenómenos sociales?

Si bien, a menudo utilizamos diferentes metodologías de investigación sin cuestionarnos de dónde vienen y en qué se sustentan, es importante tomar conciencia de que detrás de cada metodología, de cada "aparataje" tecnológico subsisten unos principios y postulados de carácter filosófico y epistemológico que sustentan propuestas concretas a la hora de investigar. Es lo que Kuhn (1975) designaba como paradigma. Es decir: "*un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo <<compartida>> por un grupo de científicos que implica, específicamente una metodología determinada*".

Resulta, por tanto, necesario plantearse cuáles son los supuestos que justifican o dan sentido a las metodologías de investigación que hoy día agrupamos bajo el término "cuantitativas", metodologías que para muchas personas siguen siendo las únicas a las que puede aplicarse el tan excelso apellido de "científicas", a pesar de las aportaciones de muchos autores reconocidos, que insisten en que vivimos una situación "multiparadigmática" en las ciencias sociales.

Así, si se analizan los orígenes de la metodología cuantitativa (la llamada racionalista y empírico-analítica) nos encontramos con la filosofía positivista de A. Comte del siglo XIX. Los supuestos implicados en esta escuela filosófica son los siguientes (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992):

* El mundo social tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.

* Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos sociales. Estas leyes pueden ser descubiertas, de forma que es posible explicar, predecir y controlar los fenómenos.

* El conocimiento de los fenómenos sociales puede y debe ser objetivo, neutral y libre de valores. Debe basarse única y exclusivamente en aquello que se percibe por vía sensorial, de tal forma que ningún conocimiento puede ser científico, si no es aprehendido a partir de la experiencia.

* Puesto que el mundo social presenta una gran similitud con el mundo natural, las leyes, los principios y modelos de investigación propios de las ciencias naturales son igualmente válidos para los fenómenos sociales. Por tanto, el modelo hipotético-deductivo es la vía metodológica válida para la construcción del conocimiento científico.

Estos planteamientos positivistas llevan suscitando críticas desde principios de este siglo, si bien han sido tímidas y no han llegado a tener gran aceptación hasta hace apenas tres décadas.

Estas críticas provienen de la filosofía fenomenológica, el interaccionismo simbólico, la sociología cualitativa y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Habermas,...).

Una de las primeras y principales críticas se refiere a la concepción "objetivista" de la realidad social; es decir, al planteamiento positivista de que la sociedad es algo objetivo, externo a las personas, gobernado por una serie de leyes. La realidad social posee una "*estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales*" (Carr y Kemmis, 1988:99). Es decir, lo "social" tiene significado gracias a los agentes sociales, en la medida en que éstos la definen y la entienden.

Es obvio que muchos comportamientos humanos no son directamente observables a través de

los sentidos. Mientras que los objetos naturales funcionan conforme a las leyes y reglas, la acción social viene determinada por sentidos y significados que le otorga su "ejecutor" y eso puede variar de una persona a otra y de un momento a otro.

Todo lo expuesto, si bien no obedece a un análisis exhaustivo, nos permite justificar la necesidad de poner en práctica diferentes enfoques metodológicos en ciencias sociales. Los enfoques cuantitativos pueden resultar inadecuados para comprender profundamente los fenómenos sociales. Hacen falta, por tanto, metodologías que sean capaces de hacer una aproximación a la especificidad del comportamiento humano, basadas en los supuestos que hemos comentado.

Por esta razón, empiezan a tener vigor a partir de los años 60, metodologías de investigación que podemos agrupar bajo términos de investigación interpretativa o cualitativa, cuyas características generales podemos englobar en las aportaciones de Taylor y Bogdan (1985):

1.- La metodología cualitativa es inductiva (frente al modelo hipotético-deductivo de la metodología cuantitativa). Las investigadoras e investigadores no pretenden contrastar teorías, sino ver qué pautas emergen de la realidad que estudian. Comienzan sus estudios con apenas unos interrogantes y plantean diseños abiertos, flexibles y recurrentes que permiten profundizar cada vez más en sus objetivos de estudio.

2.- Quien investiga ve el escenario y a las personas de forma holística frente a la tradicional fragmentación de la realidad en variables. Las personas, los grupos no son reducidos a variables descontextualizadas, sino que son estudiadas como un todo complejo, en interacción.

3.- Desde la investigación cualitativa se trata de comprender a las personas y sus actos dentro de su contexto. La acción social no es independiente de su contexto. Por ello, la/el investigadora/or no rehuye el contacto con su objeto de estudio en un afán de ser objetiva/o y no dejarse influir por sus valores. Muy al contrario, para poder comprender lo que estudia, tiene que interactuar prolongadamente con las personas, hacer lo que ellas hacen, para poder "ver por sus ojos".

4.- La investigación cualitativa es un arte. Puesto que los diseños son abiertos y flexibles, quien investiga es un artífice, y no hay reglas que precisen los pasos a dar. Será ella o él quien tendrá que adaptar los métodos y las técnicas a su objeto y condiciones de estudio. No le valdrán instrumentos ni procedimientos estandarizados. Un ejemplo muy claro al respecto, puede ser la fase de análisis de datos: mientras que la investigación cuantitativa se limita a escoger una prueba estadística determinada (según son sus variables y según el contraste implicado en su hipótesis), la persona que realiza la investigación tendrá que elaborar su propio sistema de categorías; no le valen los que han elaborado otras; tendrá que crear uno que se adapte a su objeto de estudio, a sus datos.

5.- Otro elemento propio de la investigación cualitativa, tal y como su nombre indica, es que, en ningún momento, la persona que investiga trabaja con números. Desde el enfoque positivista, sólo se investiga lo directamente observable y en el afán de ser objetivos, nos interesa sólo lo que podemos medir y cuantificar. De esta forma, en el proceso de investigación hay siempre un paso intermedio que consiste en "traducir" las realidades sociales objeto de estudio en números. Cuando tenemos números, entonces es cuando podemos trabajar con nuestros datos. En la investigación cualitativa sólo nos interesan los significados; captar la realidad tal cual es, tanto a la hora de recoger datos como de analizarlos.

6.- Por último, la persona que investiga desde el paradigma cualitativo no tiene afán generalizador (conocimiento nomotético) sino la pretensión de captar la realidad profundamente (conocimiento ideográfico), aunque estudie a pocas personas. Esto es lógico teniendo en cuenta que la acción humana puede tener diferentes significados según el contexto, momento, actor...

En esta investigación se trata de evaluar la intervención escolar en el desarrollo y construcción de los valores de género. Como fenómeno en el que priman comportamientos humanos,

creo que el paradigma naturalista más adecuado para dar una explicación satisfactoria al mismo y a los procesos que tienen lugar durante su desarrollo.

“Diseñar una investigación evaluativa “es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la política que mueve los hilos de la evaluación. Con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor” (Santos Guerra, 1998: 29).

Las pretensiones al realizar la investigación están lejos de querer cuantificar, clasificar o seleccionar patrones de comportamiento. Lo que interesa es comprender el comportamiento lector de los niños y las niñas y los factores condicionantes de éste (Schwart y Jacobs, 1984).

“La evaluación debe tener en cuenta no sólo a los sujetos sino las condiciones en que trabajan, los medios que tienen, el contexto en el que realizan su actividad, el punto de partida...” (Santos Guerra, 1998:75).

Las estrategias para la evaluación que el modelo naturalista presenta son, desde mi punto de vista, las mejores para analizar la realidad concreta en la que se desenvuelven las personas. Por tanto, no se va a partir de las teorías, sino de la inmersión en la realidad, siendo ésta la que brinde los datos que explicarán las teorías: después vendrá el análisis que explique la realidad, pero sin perder de vista que siempre será un enfoque opcional.

4.3. EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos representa uno de los modelos de investigación más utilizados en ciencias sociales.

“Ante los grandes enfoques metateóricos, el nomotético, que estudia muestras de población y el ideográfico, que estudia un caso en profundidad, el estudio de casos se incluye dentro de este último” (De la Orden 1985; cit. por Marcelo y otros, 1997).

Esta estrategia utiliza los presupuestos de la investigación basados en la corriente interpretativa, aunque también se han realizado estudios, en el ámbito educativo y en otros (antropología, sociología, economía, psicología,...), desde corrientes positivistas y sociocríticas.

Utilizaremos la denominación "paradigma interpretativo" (Erickson,1989) por ser más concreta que otras, especialmente la de "investigación cualitativa".

En el campo de la educación, Walker (1983), sitúa sus raíces en la Sociología de Chicago en los años veinte.

“Estudio de casos es un examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos, y, la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, de intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado”.

Esta definición de Walker, nos sitúa directamente sobre la pista y nos da una visión panorámica de lo que es un estudio de casos.

En primer lugar es un examen de un caso particular, un ejemplo del que no nos preocupa su representatividad estadística. Cualquier individuo o unidad estudiada puede acumular sobre sí características comunes unas a otras de su especie, pero al mismo tiempo puede presentar, y sin duda presenta, una especificidad concreta, única; o sea es tan probable que sea un caso típico como atípico en relación a cualquier otro. Surge aquí el primer encuentro con el modelo experimental: el problema de la generalización. Sin embargo, ésta carece de relevancia para la investigación etnográfica. En todo caso, será la persona que interprete el estudio quién habrá de analizar qué es aplicable y qué no,

del hipotético estudio, en su contexto y situación particular. No pretende proporcionar respuestas definitivas y generalizadas a las cuestiones de enseñanza, sino analizar y buscar soluciones a problemas cercanos y concretos.

Cuando hablamos del estudio de casos no se pretende sacar a las personas de su contexto ni tratar de controlar ese contexto, sino que lo que se pretende es estudiar el desenvolvimiento natural en su vida diaria, en el marco en que se producen las acciones, las relaciones personales.

“Es un método de investigación que permite el estudio holístico y significativo de un acontecimiento o un fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce y donde es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto; y además, requiere la utilización de múltiples fuentes de evidencia” (Ying, 1987; cit. por Marcelo y otros 1997).

El estudio de casos trata de salvar el abismo que tradicionalmente ha existido entre la teoría y la acción. Trata, asimismo, de estudiar la totalidad de los factores que integran la sociedad y las relaciones que la definen.

Para realizar esta evaluación no es suficiente el uso de instrumentos y la aplicación de análisis estadístico, sino que hay que sumergirse en la realidad en la que pretendemos evaluar.

Para concluir, queremos señalar que el estudio de casos es un método de investigación cuya finalidad es llegar a conocer y comprender de forma descriptiva, explicativa y exploratoria un fenómeno contextualizado en un espacio y en un tiempo, a través de un caso (en este caso un centro), utilizando las múltiples fuentes de evidencia que delimitan fenómeno y contexto.

En este trabajo se pretende dar respuestas a las preguntas ¿Cómo? y ¿Por qué? referidas a un fenómeno no manipulable como es el tratamiento que reciben los valores de género en los centros.

5. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. EL PROYECTO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de casos se considera en la literatura específica como una estrategia de investigación en la línea de las metodologías cualitativas (enfoque interpretativo, ecológico, naturalista, etnológico, ...), al que se le reconocen numerosas ventajas si lo que se pretende es conocer profundamente una unidad de estudio.

Hay autores que contrariamente resaltan las ventajas del enfoque cuantitativo y que valoran el estudio de casos como particularista cuyos resultados sólo representan una parte de la realidad, y rara vez sabremos si sus conclusiones son generalizables. Es decir, la falta de validez externa.

Marcelo y Parrilla (1991) señalan que el problema del estudio de caso no es tanto de generalización como de transferibilidad, por lo que éste no representa una muestra y el objetivo de la investigadora o el investigador es expandir y generalizar analíticamente teorías, y no referirse a frecuencias.

Al margen de este debate, consideramos el estudio de casos es una estrategia útil, que se puede poner en práctica para un mayor y mejor conocimiento de nuestra realidad educativa, de nuestro alumnado, de nuestras propias conductas como docentes, de los problemas con que nos enfrentamos, y en general, de todos aquellos factores que están interactuando en la tarea diaria de cualquier profesional de la enseñanza.

5.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Los diseños de investigación que se hacen dentro del paradigma interpretativo siempre tienen un carácter abierto, flexible, emergente. Dadas las circunstancias de orden práctico se han tratado de precisar lo más posible los objetivos y las características metodológicas de la investigación, aunque los consideramos de la forma antes indicada.

Así, los objetivos planteados a los que se pretende dar respuesta con la investigación son:

- 1) Conocer el tratamiento que reciben los valores de género, tanto en los documentos curriculares como en la práctica educativa de nuestros centros de trabajo.
- 2) Potenciar la toma de conciencia, tanto en el profesorado, como en el alumnado, ante los valores de género, promoviendo una actitud de mayor implicación en el trabajo docente respecto a esta temática.
- 3) Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención que permita abordar los valores de género desde una doble perspectiva: por un lado, desde la transversalidad y, por otro, desde el planteamiento de actividades o actuaciones específicas a desarrollar desde la acción tutorial.

A pesar de que se plantean estos objetivos, la investigación no queda reducida a ellos sino que está abierta a nuevos descubrimientos.

5.3. CRITERIOS PARA SELECCIONAR EL CASO

Siguiendo a Janesic (1994) y Morse (1994) los criterios para seleccionar el caso han sido los siguientes:

1. Criterios que obedecen a los objetivos de la investigación

Los valores pueden definirse como construcciones culturales que van surgiendo en una

determinada sociedad, colectivo o comunidad como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas, desempeñando un papel muy importante en la formación integral de las personas (Urruzola, 1996). Tienen una poderosa influencia en el comportamiento humano, en cuanto que hacen referencia a lo cognitivo (son creencias, ideas), a lo afectivo (sentimientos de que algo es bueno o malo) y a la acción pues generan actitudes las cuales, a su vez, van a determinar la conducta social de las personas.

La escuela como institución social y educativa tiene un importante papel en el proceso de formación de estos valores, de hábitos, actitudes y comportamientos que faciliten la convivencia de las personas. Por ello, la escuela, como señala Santos Guerra (1994), ha de ser un espacio donde se recree la cultura, no sólo donde ésta se transmita de forma mecánica y acrítica.

Por otra parte, una de las principales novedades del currículum establecido en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), es el tratamiento desde una perspectiva formal de la educación en valores, desarrollada en varios decretos de enseñanza de la Junta de Andalucía. Así, en la Orden de 17 de enero de 1996 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía se reconoce la necesidad de establecer programas y acciones que sensibilicen a la comunidad educativa acerca de la importancia de la introducción de la Educación en Valores en el conjunto de los objetivos y contenidos de la enseñanza. Igualmente se expresa la conveniencia de desarrollar acciones de formación del profesorado y de elaboración de materiales de orientación y apoyo que faciliten la reflexión y la puesta en práctica de todo el conjunto de temas transversales que inciden en la formación de valores en el alumnado. Estableciéndose el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía en la Orden de 19 de diciembre de 1996.

Asímismo, la LOGSE señala que la educación debe tener como objetivo primero y fundamental *"proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"*. En el preámbulo se incide en el papel que tiene la educación en el avance en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. Sin embargo, la discriminación por razones de sexo no tiene el mismo carácter que la discriminación social. Podemos afirmar que *"el sexismo no es algo explícito. Lo llevamos incorporado en nuestra cultura y en nuestra visión del mundo, y, prácticamente lo reproducimos en nuestras relaciones cotidianas"* (Bonal, 1997:16).

Pero a pesar del ordenamiento jurídico existente y de las iniciativas llevadas a cabo *"no parece que el tratamiento curricular y pedagógico de los valores en los centros educativos respondan, en líneas generales al modelo definido (...); ni parece, tampoco, que la educación en valores haya calado en la comunidad educativa en su conjunto y se haya incorporado en la cultura profesional de los docentes"* (Junta de Andalucía, 1999: 10). De hecho, y basándonos en los datos del Plan de Evaluación de Centros, en el curso 1997-98, se puede afirmar que la situación del tratamiento de la educación en valores en los colegios e institutos andaluces no es todo lo positiva que cabría esperar. Sólo el 58% de los centros de Educación Primaria evaluados impulsan el tratamiento de los temas transversales en su PCC. Descendiendo este porcentaje cuando se trata de incluir la educación en valores en las programaciones de aula (un 48%). También es significativo que sólo un 40% de los centros evaluados traten los valores de forma integrada en los contenidos conceptuales y procedimentales que forman parte de las programaciones didácticas. Estos datos son todavía más alarmantes en el caso de los IES.

Ante esta situación, creemos necesario analizar los mecanismos que propician las situaciones de supremacía de unas personas sobre otras provocando con ello situaciones de desigualdad. Este es el caso del tratamiento que reciben las culturas de los grupos minoritarios como el Tercer Mundo, las etnias minoritarias, las personas con minusvalía o el mundo femenino. En relación con este último colectivo, hemos de decir que la escolarización conjunta de chicos y chicas es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, ya que su mutuo conocimiento contribuye a limar las diferencias entre ambos sexos, sin embargo, los estereotipos vigentes en la sociedad, se confirman y reproducen en el sistema educativo. Es, por tanto, necesario, que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el proceso de construcción de la identidad sexual.

Concretamente, esta problemática nos preocupa especialmente en nuestro contexto. Así, en nuestras aulas, observamos actitudes y comportamientos que denotan que nuestro alumnado está siendo educado en los papeles tradicionales del hombre y la mujer. Estos papeles tradicionales reflejan una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino, llegándose en algunos casos a una subordinación del género femenino que conduce a la falta de respeto para con la mujer. A modo de anécdota, queremos citar un fragmento de una redacción de un alumno de nuestro cuarto curso que nos parece especialmente representativo de las situaciones que estamos describiendo:

“Cuando sea mayor me voy a casar y voy a tener que pegar a mi mujer para que cuide a mis hijos” (Juan, 11 años).

Asimismo, queremos señalar que en los centros a los que pertenecemos y en los cuales pretendemos desarrollar nuestro estudio, la educación en valores ya ha sido una temática ampliamente demandada desde el análisis del contexto, formando parte principal de las Finalidades Educativas. La temática de los valores de género y a la coeducación aparece de forma constante en todos los Planes Anuales de Centro y existe fuerte demanda por parte del profesorado de actividades formativas relacionadas con la educación en valores como consta en los Planes de Formación.

Por esta razón, en nuestros centros se ha planteado la necesidad de contemplar los procesos de enseñanza/aprendizaje prestando especial atención a un tratamiento coeducativo. Esta es una necesidad que se recoge, año tras año en el PAC. Pero, pese a que el profesorado está sensibilizado con esta temática y afirma trabajarla de forma habitual en su práctica docente, creemos que pocos cambios se producen en nuestro entorno, ya que se sigue observando un alto grado de actitudes sexistas entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Por todas estas razones, creemos suficientemente justificada la necesidad de realizar un estudio que contribuya a analizar y mejorar las intervenciones que se desarrollan en nuestros centros respecto a la construcción y transmisión de los valores de género. Como ya se ha mencionado, esta es una demanda continua con gran pertinencia y significatividad social en nuestro contexto escolar. Nuestro estudio, por tanto, se dirige a determinar cómo se articula el tratamiento del respeto a los valores de género en los centros en los que trabajamos, a fin de plantear propuestas y líneas de intervención.

Nuestro Sistema Educativo tiene uno de los pilares fundamentales en la Educación en Valores. Un adecuado desarrollo de estos valores va a garantizar en gran medida la construcción de una sociedad futura más justa de respeto a la diversidad o por el contrario condenar a las personas a la discriminación, violencia e injusticia en todos los aspectos.

En otros trabajos previos hemos tenido la oportunidad de constatar la necesidad de profundizar en la investigación sobre este tema. Por estas razones hemos decidido orientar esta investigación en este sentido.

2. Criterios relacionados con los problemas metodológicos

El primero de estos criterios es el de *normalidad*. Por ello, no hemos pretendido buscar un centro especial, que destacase por alguna razón en tema de género. Ni siquiera por pertenecer a una población determinada. El entorno en el que se circunscriben estos centros objeto del estudio, no es razón para inferir que los valores de género de esta población sean consecuencia directa de estas variables.

Con esta investigación no se pretende descubrir características típicas, sino que se intenta analizar con detenimiento las características singulares. Se intenta prestar especial atención a lo que acontece día a día, recogiendo los datos de lo que sucede de forma descriptiva.

Otro criterio es el de *facilidad de acceso*. No entendida como comodidad, sino como posibilidad (Stake, Bresler y Mabry, 1991). La investigación etnográfica requiere conocer la realidad específica que han construido las personas sobre las que se va a estudiar. “*Para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior (...) Esto supone romper las fronteras y ser aceptado*” (Woods, 1989:19).

Esta aceptación se vio favorecida, en nuestro caso, por el hecho de que tanto el investigador principal del proyecto como otro miembro del grupo trabajaban y por lo tanto eran miembros de los claustros de los respectivos centros.

En estrecha relación con el criterio anterior hay que destacar el de *disponibilidad*. Es decir, la posibilidad de que las personas pertenecientes a la realidad estudiada, aceptaran participar en la investigación.

5.4. COORDENADAS TEMPORALES Y ESPACIALES DE LA INVESTIGACIÓN

5.4.1. TEMPORALIZACIÓN

Cuando nos planteamos realizar esta investigación éramos consciente de que la duración del trabajo de campo podía ser muy variable no sólo en función de los objetivos de la investigación (que no estaban cerrados a nuevos hallazgos), sino también por las circunstancias de la propia investigación etnográfica. Se puede afirmar que el estudio de caso es inagotable, por eso es inevitable que las personas encargadas tomaran decisiones estratégicas que lo hicieran posible. Había, que intentar limitar el qué, el cómo, el dónde, el quiénes, el cuándo y durante cuanto tiempo se deben estudiar las complejidades del caso. A pesar de ello y dada la naturaleza del estudio, iban a ser necesarias modificaciones posteriores. De hecho nos hemos visto en la obligación, dados los compromisos administrativos con la Consejería de Educación, de dar por finalizado el estudio antes de llevar a cabo la puesta en práctica y evaluación de la propuesta que hemos diseñado y que estamos llevando a cabo (no sin dificultades). Las múltiples variables que inciden en la Organización Escolar han determinado que muchas pretensiones iniciales se hayan visto modificadas.

La decisión sobre todos estos aspectos la tomamos en función de las anteriores condiciones (objetivos de la investigación y circunstancias de la misma).

El trabajo de campo se inició en el curso 99-00 tras recibir la notificación de la aprobación (referencia: 95) del proyecto de investigación que se presentó a la convocatoria de Proyectos de Investigación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la convocatoria de 1999.

Durante ese primer curso 99-00 se desarrollo la elaboración y aplicación de la Técnica de Grupo Delphi, el cuestionario al profesorado, así como el inicio del análisis de los documentos curriculares.

El siguiente y último curso 00-01 se desarrollan los análisis de todos los datos que emanan de los instrumentos anteriores y además se elabora el guión de entrevistas y se realizan las grabaciones y transcripciones de las mismas para pasar a su posterior análisis de contenido así como la elaboración de conclusiones y la propuesta de intervención.

5.4.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Para describir el contexto nos basamos en el contenido del Proyecto de Centro de Uno de los colegios objeto del estudio.

a) Consideraciones geográficas e históricas

Ayamonte está situada en el ángulo suroccidental de la Comunidad Autónoma Andaluza, en la provincia de Huelva, perteneciendo a la comarca natural denominada La Costa.

Cuenta con un término municipal de 145'4 Km² y se localiza en la margen izquierda del río Guadiana, a una altitud media sobre el mar de 48 m. Goza de un clima mediterráneo, caracterizado por inviernos suaves y veranos secos, y precipitaciones irregulares que se reparten entre el otoño, invierno y primavera; la temperatura media anual es de 18° a 19° C.

La parte antigua del pueblo es de calles en cuesta pues, Ayamonte, sin tener elevaciones de consideración, es de terreno accidentado. Desde la cumbre de la colina donde hubo un castillo medieval, de cimentación anterior, se divisa todo el pueblo, la desembocadura del río, la orilla del océano y algunos pueblos portugueses y, aún, algún otro pueblo español. Pero, Ayamonte que siempre ha vivido de cara al mar, con los años, se ha ido extendiendo colina abajo, hasta besar al río; y allí, en su orilla, en La Ribera, en terreno llano, se abre la ciudad moderna.

Ayamonte es una población con historia, pues ha sido habitada desde épocas muy remotas y, aunque no son muy abundantes los restos documentales, arqueológicos, etc. que posee, sí cuenta con testimonios precisos para acreditar el paso por este suelo de civilizaciones antiguas. Hallazgos de superficie y piezas obtenidas en los dragados del río Guadiana prueban que esta zona ha estado poblada desde el Paleolítico. Se conservan restos del mundo romano en un mausoleo aparecido en Isla Canela. Documentos datados en el S. XIII y posteriores cuentan la importancia del castillo. Ayamonte perteneció a la Orden de Santiago. Junto con los términos de Lepe y La Redondela, fue adquirida por la familia de los Guzmanes. Fue su primer marqués, en 1.521, D. Francisco de Zuñiga y Guzmán. El descontento generalizado por la política centralizadora que durante el reinado de Felipe IV vive España, tiene su repercusión en la Casa Marquesal de Ayamonte, pues el titular de ella protagoniza el intento separatista de Andalucía, de la mano del duque de Medina Sidonia. Cuando las tropas napoleónicas invadieron el territorio nacional español, la Junta Suprema Nacional, que se había establecido en Sevilla, se encaminó hacia Ayamonte, por estar cerca de Portugal, situándose aquí, pues la autoridad legítima de los partidos libres.

b) Consideraciones socio-culturales y económicas

La actividad pesquera y su industria derivada: la salazón del pescado y las conservas en aceite de especies tales como: la sardina, el boquerón, la caballa y el atún, le dieron al pueblo una dimensión industrial muy importante hasta hace sólo unos años, pero en los últimos lustros, por distintas razones, una y otras actividades han ido disminuyendo de manera muy considerable. Pero Ayamonte cuenta con el recurso del paso fronterizo entre España y Portugal, lo que ha hecho que en los últimos tiempos la ciudad, conocida como puerta de España", cuente con un vigoroso comercio que permite a los ayamontinos vivir con desahogo y sosiego. De cualquier forma es en el sector turístico en el que ahora se tienen fundadas las mayores esperanzas, con varios proyectos de entre los que cabe destacar el de Isla Canela, cuya promoción es ya una realidad.

A partir de esta realidad, tratada con tanta brevedad, porque no es el caso extenderse en más consideraciones generales, nos centramos en otra más particular tal como es la que se refiere a la tarea educativa, al derecho a la educación que tienen los ciudadanos que viven en Ayamonte, y más concretamente a los que viven en las barriadas: Salón de Santa Gadea y algunos/as de Isla de Canela y del Moral, que son los distritos de los que este Centro Público recibe fundamentalmente el alumnado.

El Salón de Santa Gadea era naturalmente una isla, limitada al Norte y al Este por el estero de La Ribera, al Sur por el de Canela y al Oeste por el internacional Guadiana. Pero la mano del hombre hizo que la isla quedara convertida en península, ya que en su progreso, la expansión de la población de Ayamonte y la necesidad de enlazar el casco urbano de la ciudad con la orilla del océano, así lo demandaban. Hasta entonces, primeros años de la década de los sesenta, el Salón era una zona

recorrida por innumerables caños de aguas salobres, zapales y retamas. Después, se ha convertido en un barrio moderno, con amplias avenidas y bien pavimentadas calles que, en general, están bien dotadas de todo tipo de servicios. En su buen trazado urbanístico se sitúan las parcelas: portuaria, industriales, las verdes, las deportivas, las residenciales y las de los edificios singulares, que hacen del Salón de Santa Gadea un lugar agradable para vivir, prueba de ello es la continuada expansión que ha soportado desde su ordenación. Hoy el Salón es la barriada más poblada de Ayamonte, pues si la ciudad cuenta con 17.566 habitantes, según el censo de 1.996, el Salón tiene censadas a 6.824 personas.

Las viviendas están dispuestas en bloques de pisos, de una altura media de cuatro plantas, aunque existen también numerosas viviendas de planta baja (tipo chalet) y otras dispuestas en torretas de ocho plantas de altura. En general, las viviendas están bien acondicionadas, tanto desde el punto de vista higiénico-sanitario, como por su confort; disponiendo, la mayoría de ellas de tres dormitorios, salón-estar, cocina, baño y terraza.

La Isla de Canela y del Moral está localizada en el límite Sur del término municipal de Ayamonte, y se encuentra enmarcada entre el estero de Canela por el Norte, el océano Atlántico por el Sur, el estero de la Mojarra por el levante y el río Guadiana por el Poniente. En la isla destacan cuatro zonas diferenciadas: una configurada por tierras aptas para los cultivos agrícolas, con caserío disperso; otra, de marismas -que suponen una reserva ecológica-; otra dispuesta para la explotación turística; y la otra dispuesta por dos poblamientos marineros: el de Canela y el de Punta del Moral. Las viviendas en estos dos poblamientos marineros son mayoritariamente, de planta baja y no todas reúnen las mejores condiciones; incluso las calles, en buena medida, siguen sin estar urbanizadas.

En las inmediaciones de nuestros colegios existen instalaciones polideportivas municipales que resultarían suficientes para la barriada, pero resultan insuficientes porque son prácticamente las únicas que existen en la ciudad. La Caseta Municipal, muy próxima también a los colegios, sirve, asistemáticamente, como lugar para las celebraciones de conciertos, exposiciones y tertulias culturales.

No dispone nuestra barriada de asociaciones ni clubes que sirvan como auténticos dinamizadores de la cultura popular, sin embargo, sí se acaba de ubicar aquí la sede del Patronato Municipal de Cultura y, además, también están, próximos al colegio, el Centro de Salud, las Oficinas de Información Juvenil, para la Mujer y del Consumidor.

Recientemente, por parte del colegio, se ha llevado a cabo una encuesta sobre la población que constituye la barriada del Salón de Santa Gadea, para conocer las características sociales, familiares y niveles culturales de dicha población y, por lo tanto de nuestro alumpado. Sobre un universo de 739 alumnos que teníamos entonces matriculados, contestaron a la encuesta 648, siendo los datos más significativos:

Familias con 1 hijo: 72
Familias con 2 hijos: 223
Familias con 3 hijos: 190
Familias con 4 hijos: 81
Familias con 5 hijos: 55
Familias con 6 hijos: 16
Familias con 7 o más hijos: 9

Desde el punto de vista del nivel cultural de los padres y de las madres de nuestro alumnado, la encuesta dio el siguiente resultado:

N° de padres con estudios primarios: 386
N° de padres con estudios medios: 105
N° de padres con estudios superiores: 65
N° de madres con estudios primarios: 423
N° de madres con estudios medios: 75
N° de madres con estudios superiores: 37

Desde el punto de vista del nivel social de las familias de nuestros alumnos, la encuesta arrojó el siguiente resultado:

N° de madres cuyo único trabajo es el de Ama de casa: 382
N° de madres que trabajan en el campo: 27
N° de madres que trabajan en la fábrica: 12
N° de madres que tienen otro trabajo: 227

A continuación se expresan las profesiones más comunes en las que están ocupados los padres de nuestros alumnos y el número de ellos ocupados:

Marineros	111
Albañiles	43
Comerciantes	27
Empleados	25
Profesores	18
Administrativos	16
Camareros	13
En fábrica	4
Agrícolas	2

5.4.2.1. LOS COLEGIOS

5.4.2.1.1. Descripción de las instituciones

Se trata de dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria. Con una plantilla de profesorado muy estable. Para facilitar la descripción les denominaremos centro A y B.

El centro A es de los denominados de tres líneas ya que tienen 27 unidades. El centro B es de tres líneas no puras y tiene 21 unidades. Esto plantea una diferencia considerable en las plantillas de profesorado, pero en su conjunto también cuentan con Especialistas en Pedagogía terapéutica y

Logopedia, así como con personal de Apoyo a la Integración y a Educación Infantil.

En los centros hay también servicio de comedor escolar, con el que se pretende paliar la falta de asistencia de muchos niños y niñas y una biblioteca.

El tipo de jornada es única y el horario lectivo era de 9 a 14 horas. El horario no lectivo es los lunes de 16:00 a 20:00 y los martes de 14:00 a 15:00.

Las actividades culturales, deportivas y recreativas se realizan de lunes a viernes a partir de las 16 horas coordinadas por la AMPA.

El horario de tutorías para atención directa a los padres y madres se ha fijado para los lunes de 17 a 18 horas. Los claustros se celebrarán fundamentalmente los lunes y martes. Los Equipos docentes se reúnen como mínimo dos veces al mes, durante los lunes en el horario expresado anteriormente.

5.5. DEFINICIÓN DE PAPELES

Entre las características del estudio de casos como estrategia de investigación (Hamilton, 1983; Hamilton y Delamont, 1986; cit. Arnal, Rincón y La Torre, 1992; Walker, 1986 y Ying, 1987, cit. por Marcelo y otros, 1991) se encuentra la negociación de papeles durante el estudio. En esta fase se establecen las funciones de las/os investigadoras/es, y de quienes intervienen en la investigación.

“Con ello se trató de <<establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del rapport>>” (Taylor y Bogdan, 1985:53).

Se intentó que el papel de los/as investigadores/as fuese familiar, tratando de que las personas estudiadas no se inhibieran, resaltando la importancia de su colaboración y el respeto del anonimato. En repetidas ocasiones se destacaba que si ellos o ellas no querían que apareciese alguna información, la decisión era suya. Esto facilitó el acceso y les otorgó un papel más responsable en la investigación.

5.6. EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN INICIAL

La negociación implica un intercambio, una oferta y una petición que pueden modificarse, previo acuerdo, a lo largo del proceso. Es un elemento esencial en el estudio de caso en cada una de las realidades sociales tanto en su inicio, como durante su desarrollo y en su finalización.

Con esta negociación se buscaba tanto la comprensión, la creación de significados, como el acuerdo y el compromiso (McDonald y Stronach, 1989). Este último es el sentido que tiene también el concepto que desarrolla Smith (1990) de consentimiento informado y que implica contar a las personas participantes, tan clara y honestamente como sea posible, lo que se está haciendo en la investigación. Circunstancia que se tuvo presente en todo el proceso de investigación

Una vez elegidos los centros se negoció y presentó el trabajo, en primer lugar al director del centro, y después al resto del profesorado. Para ello se elaboró un documento con los objetivos del estudio, las fases de la investigación, los instrumentos y una justificación donde se resaltaba la importancia que tienen los hábitos lectores para el desenvolvimiento académico y social de las personas. Con esto se pretendía, en primer lugar, el acercamiento al profesorado, ya que tradicionalmente han considerado a los evaluadores como agentes externos que manejan, sobre todo, teoría y que están alejados/as de la realidad de la escuela.

El conocimiento que como investigadores teníamos del centro favoreció el acceso.

“Sostenemos que es preferible no estar íntimamente ligado al objeto de estudio(...) Cuanto más

próximo se está a algo, más difícil resulta desarrollar la perspectiva crítica necesaria para concluir una investigación consciente” (Taylor y Bogdan, 1985:34).

La negociación se realizó sobre las siguientes bases:

1º) Se elaboró un proyecto claro y preciso, pero teniendo la precaución de no desvelar información que pudiese quitar espontaneidad a los/as participantes.

2º) El apoyo institucional que otorgaba la subvención de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y el apoyo de las universidades de Huelva y Sevilla resaltaba la trascendencia del trabajo y la importancia que podían tener los hallazgos.

3º) *Pero ingresar una vez no significa haber conquistado la calidad de miembro permanente*” (Woods, 1989:40). En este sentido, el conocimiento personal y de la trayectoria profesional que tenían del investigador principal, sirvió de base para la negociación y para que ejercieran el “efecto de bola de nieve” facilitando el acceso a la información necesaria para el estudio.

“El enfoque básico para obtener el acceso a escenarios privados es la técnica de la bola de nieve: comenzar con un pequeño número de personas, ganar confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otros” (Taylor y Bogdan, 1985:41).

Los Directores refirieron a todo el profesorado de los respectivos centros reunidos en claustro la presentación y aprobación del Proyecto de Investigación. El investigador principal en el colegio B y otro miembro del grupo de investigación en el colegio A facilitaron una información más detallada respecto del proyecto de la investigación y las cuestiones relativas a la misma, en las que les iban a pedir colaboración. Es de destacar la buena acogida que tuvo el estudio entre los docentes y las docentes de estos colegios, ofreciéndose a colaborar en todo lo que necesitáramos. Sin embargo hay que destacar que el título suscitó muchos comentarios e incompreensión y tuvimos que aclarar a nivel personal a muchos y muchas docentes “qué era eso del género”, estas explicaciones como ya suele ser habitual cuando se abordan temas relacionados con las diferencias de sexo y género y sobre la posición y el tratamiento que reciben las mujeres, suscitaron bromas, chistes y algunos comentarios en privado -por parte de los hombres y de bastantes mujeres-, que ponen de manifiesto como estas cuestiones desencadenan mecanismos de defensa y reservas que de no abordarse siguen legitimando y consolidando sentimientos y actuaciones que discriminan y devalúan a las niñas y a las mujeres.

5.7. EL PROCESO DE EXPLORACIÓN

5.7.1. TRABAJO DE CAMPO

La investigación se inició con la localización y clasificación de los documentos curriculares. Su lectura proporcionó el primer acercamiento teórico al problema. Una vez en contacto con él se hicieron copias de los mismos y se prepararon para ser leídos por los diferentes miembros del equipo, con vistas a la categorización de la información y al análisis de la misma.

El siguiente paso lo constituyó el contacto con la realidad. Así empezamos a plantearnos interrogantes respecto a los posibles items y sus categorías para elaborar: el cuestionario que íbamos a pasar al profesorado, las rejillas de observación, el guión para las entrevistas o por último cada uno de los pasos de la técnica de Grupo Delphi.

5.7.2. LOS MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

El principal instrumento de recogida de datos en este estudio de casos es la persona que investiga. En la investigación etnográfica el/la investigador/a realiza su estudio en el campo, es decir dedica un período extenso de tiempo a vivir y convivir con las personas participantes en el caso que está investigando. Por eso, se habla también en el estudio de caso del trabajo de campo y de la inmersión en él. Para poder captar los significados, las normas, los valores, es decir la cultura propia de cada caso, y de esa manera estar en condiciones para presentar una interpretación y una reconstrucción del mismo, es indispensables que el/la investigador/a se sumerja (inmersión) y conviva (trabajo de campo) con sus protagonistas. Para captar esta complejidad es indispensable conocer los contextos donde desarrollar sus actividades cotidianas y obtener una visión global de la realidad definida como caso.

Entre los múltiples instrumentos que se pueden emplear en la recogida de datos que se proponen en la bibliografía consultada, hemos optado por los siguientes:

5.7.2.1. Técnica de Grupo Delphi

La Técnica de Grupo Delphi (Delbeck, Van de Ven y Gustafson, 1984) es un proceso de grupo que utiliza respuestas escritas en lugar de reunir a las personas para obtener la opinión de las/os expertas/os en el tratamiento educativo de los valores de género. Consiste básicamente en enviar encuestas a las personas expertas y, una vez recibidas y agrupadas las respuestas, volver a remitir la encuesta a cada uno de los/as participantes informándoles de cuáles han sido las opiniones de las personas consultadas para invitarles a reflexionar sobre su primera opinión y darle la oportunidad de mantenerla o cambiarla. Este proceso lo hemos repetido tres veces para buscar el consenso y, por otra parte, para evitar que las circunstancias del momento en que se rellena la encuesta influyan excesivamente en los resultados, como podría ocurrir si se responde una sola vez.

La técnica *delphi*, a pesar de ser escasamente conocida en el campo de la educación, cuenta ya con más de 50 años de existencia y ha sido utilizada en numerosas ocasiones para problemas diversos relacionados con la planificación y la toma de decisiones. En el mundo de la empresa y las organizaciones, el *delphi* se ha mostrado como una metodología muy apropiada para anticipar tendencias y adelantarse a los posibles cambios de un determinado sector.

En nuestra opinión, este sistemático procedimiento de consulta que constituye el *delphi* tiene potencialmente muchas aplicaciones, tanto de forma general en el campo social, como a un nivel más concreto en el terreno educativo. La técnica en sí misma está específicamente ideada para situaciones en las que hay que detectar y definir situaciones problemáticas o identificar necesidades cara a la intervención. En este sentido, la metodología *delphi* viene a engrosar y enriquecer el abanico de procedimientos que utilizamos actualmente en la evaluación de necesidades socio-educativas.

Pero, ¿en qué consiste concretamente el proceso *delphi*?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿qué ventajas o inconvenientes presenta?... A todas estas cuestiones intentaremos dar respuesta en esta introducción. No obstante, aún cuando existe bastante acuerdo entre los/as autores/as a la hora de responder a algunas de estas preguntas, en otras encontramos que las escasas referencias bibliográficas existentes no siempre apuntan en la misma dirección.

A un nivel inicial, podemos caracterizar la técnica *delphi* como un proceso de grupo que utiliza respuestas escritas -en lugar de reunir a personas expertas- para obtener su opinión en una determinada temática mediante la realización de encuestas sucesivas (Delbecq, Van de Ven y Gustafson, 1984). En esta aproximación inicial a la técnica, ya hemos hecho mención de las que son sus características más notorias y peculiares como estrategia de recogida de información.

En primer lugar, el *delphi* es una técnica basada en el grupo (Witkin y Altschuld, 1995) y, como tal, la información que aporta es el resultado de un proceso de construcción y consenso grupal. Sin embargo, a diferencia de otras estrategias grupales, el *delphi* no se basa en la interacción y discusión directa entre los participantes. En ella, la información que éstos/as emiten tiene la capacidad de ejercer cierta influencia en otros/as participantes, pero no a través de una relación personal (Pineault y Daveluy, 1987).

En segundo lugar, el proceso *delphi* tiene lugar a través de un medio escrito -y, generalmente, por correo-, sin que exista interacción personal entre quienes solicitan la información (encuestadores/as) y quienes la emiten (encuestados/as). El protocolo final a partir del cual se materializa la recogida de información toma la forma de un cuestionario en los términos habituales.

Asimismo, el *delphi* opera con un tipo “especial” de participantes a los que se les suele denominar como “expertos/as”. En realidad, aquí el término no tiene un sentido restringido de persona hábil o experimentada, sino que viene a indicar que los/as participantes son seleccionados/as porque tienen algo que decir sobre el tema objeto de estudio. Bien por el puesto que ocupan, bien por el hecho de tener una opinión formada, bien por otras razones, el/la experto/a es una persona que posee una información y visión privilegiada sobre el tema y por ello es seleccionado como miembro del grupo. Por tanto, el término “experto/a” se utiliza en un sentido amplio, teniendo aquí la connotación de “informador/a clave” (Ballester y Oliver, 1999).

Por último, se ha dejado entrever en nuestra conceptualización inicial el carácter iterativo del

proceso *delphi*. No se trata de la aplicación puntual de un único cuestionario, sino que la técnica consiste precisamente en un proceso continuo de retroalimentación que permite una progresiva profundización, al tiempo que potencia que se priorice la información y se genere el consenso entre participantes.

A la hora de describir con mayor detalle el proceso de aplicación de la técnica es necesario decir que, aunque los rasgos generales son comunes a la mayoría de autores/as consultados/as, algunos pasos concretos pueden realizarse de acuerdo con diferentes criterios. En general, todo proceso *delphi* debe comenzar con una adecuada planificación que no sólo permita delimitar con precisión la temática a investigar (y, más concretamente, las preguntas que inicialmente se van a formular), sino también identificar los criterios en función de los cuales se van a seleccionar a los/as informadores/as. Una vez están claros estos criterios por parte del equipo investigador, éste ha de comenzar la labor de localizar y tomar contacto con un determinado número de personas que cumplan satisfactoriamente estos criterios.

Respecto al número de sujetos que deben participar en el panel *delphi*, se recomienda habitualmente que el tamaño muestral varíe según el grado de homogeneidad que tenga el grupo de participantes; así, para grupos homogéneos, suele ser suficiente con 10-15 sujetos (Delbecq, Van de Ven y Gustafson, 1984; Pineault y Daveluy, 1987), ya que son pocas las ideas nuevas que se generan dentro de grupos de personas con características similares; ahora bien, este tamaño puede ampliarse a 30, 40 o incluso 50 personas (Witkin y Altschuld, 1995) por otras razones, como puede ser la necesidad de promover una motivación inicial ante un cambio, o la elevada pérdida de sujetos que suele acontecer a lo largo del proceso. Este último factor nos parece de gran importancia y entendemos que debe ser tenido en cuenta por el equipo investigador a la hora de captar la muestra, ya que las diferentes fases del *delphi* requieren un período bastante dilatado de aplicación, lo que conlleva que en cada nuevo cuestionario decrezca el tamaño inicial.

El contacto con los informantes será la siguiente tarea a realizar por el equipo de investigación. Cualquiera que sea la forma elegida para establecer el contacto (correo electrónico, teléfono...), es esencial que la presentación del proyecto a los participantes se haga de tal forma que se les motive a participar en el estudio, aunque la motivación de los/as informantes debe ser estimulada a lo largo de todo el proceso (Ballester y Oliver, 1999). Del grado de motivación que los/as responsables del estudio sean capaces de suscitar dependerá que se pierdan menos sujetos a lo largo de las diferentes fases y también la calidad de la información recogida.

De forma inmediata al establecimiento del contacto se procede al envío del primer cuestionario *delphi*. Este primer cuestionario debe contener, entre otras, las siguientes informaciones: presentación de la finalidad de la investigación en la que se inscribe el proceso *delphi*, caracterización breve de la técnica y del tipo de participación que se requiere, indicación de la fecha límite de devolución y, por supuesto, las preguntas o cuestiones iniciales sobre las que versará el proceso ulterior. Aunque el formato del primer cuestionario dependerá de la temática y las preferencias del equipo investigador, es recomendable un cierto grado de apertura inicial en las preguntas de modo que sea posible obtener un elevado número de ideas, opiniones y posturas distintas. De esta forma, no se reducen las posibilidades iniciales y los/as informantes pueden responder desde su enfoque personal, utilizando su propia terminología (Pérez-Campanero, 1991).

Otra cuestión que habrá que cuidar, tanto en la primera fase como en las posteriores, es el anonimato de las respuestas. La confidencialidad en el tratamiento de las mismas, no sólo sirve al fin de eliminar posibles trabas al interés por participar, sino que garantiza una mayor objetividad. Así se puede evitar que ciertos/as participantes ejerzan excesiva influencia en los demás en virtud de su reconocido prestigio o su capacidad de liderazgo o “arrastre”.

Tras la recepción de las respuestas al primer cuestionario -que, en algunos/as participantes, requerirá la mediación de una carta o llamada de “apremio” que recuerde su compromiso inicial-, se procede al análisis de la información. Éste se asimila bastante a cualquier proceso de análisis de datos cualitativos, aunque debe proporcionar como resultado final una relación de ítemes o ideas expresadas por los/as informantes, de tal forma que se reflejen sus opiniones de la manera más breve y comprensible posible. Es recomendable proceder de acuerdo con un proceso de análisis individual por parte de los miembros del equipo de investigación para posteriormente realizar una triangulación de

los resultados.

Una vez elaborados los listados de ideas o categorías resultantes del primer cuestionario se procede a la preparación y envío del segundo cuestionario. En él se solicita a cada participante que manifiesta su acuerdo o desacuerdo sobre cada necesidad o problema, que puede clarificar y justificar, no obstante, si lo considera necesario. Se le pide también que clasifique las categorías de trabajo según el grado en que las considera importantes. Algunos autores como Pineault y Daveluy (1987) recomiendan que se seleccionen y prioricen las diez ideas consideradas como más importantes en relación al problema; en otros casos (Witkin y Altschuld, 1995) se propone el uso de escalas tipo Likert -u otros procedimientos escalares- para el mismo fin. Sea cual sea el procedimiento finalmente adoptado, es necesario analizar las votaciones emitidas en el cuestionario 2 y las razones esgrimidas para su selección. Aquí, y dependiendo de cómo están expresados los datos, es posible utilizar diversos procedimientos estadísticos (cálculo de la mediana, promedio de votaciones, porcentajes de elección,...).

La siguiente fase será similar a la anterior. El cuestionario 3 permite a los/as participantes revisar sus respuestas y volver a pronunciarse sobre la importancia de cada categoría a la luz de los votos de otros/as participantes. Para ello, se presentan nuevamente las categorías (necesidades o problemas) junto con un resumen de los razones esgrimidas por los/as informadores/as a la hora de seleccionarlas. Asimismo, se acompaña cada categoría de una medida que indica su posición respecto a las demás. Esta medida dependerá del análisis estadístico realizado con el cuestionario anterior y de las preferencias del equipo de investigación, pero resaltará en todo momento cuáles son las opciones más votadas por el resto de participantes.

El proceso de encuesta podría darse finalizado tras el análisis del tercer cuestionario, tal y como recomiendan algunos/s autores/as (Delbecq, Van de Ven y Gustafson, 1984; Pineault y Daveluy, 1988). No obstante, Pérez-Campanero (1991) propone continuar con el proceso hasta un quinto cuestionario que es el que requiere la postura definitiva. Nosotros nos mostramos más de acuerdo con la opinión de Witkin y Altschuld (1995), quienes sugieren que se determine si el cuestionario 4 sería o no oportuno en función del consenso alcanzado entre las fases 2 y 3. En el caso es que exista un gran nivel de acuerdo entre los resultados de ambos cuestionarios, resulta innecesario prolongar el proceso *delphi*, pudiéndose concluir éste en el momento en que la opinión de los/as participantes muestra indicios de consenso y coincidencia (determinadas pruebas estadísticas pueden ayudarnos a tomar esta decisión).

De cualquier forma, sea cual sea el número de cuestionarios que se utilicen, el proceso *delphi* debe concluir con el envío a cada participante de un informe en el que se resumen los resultados encontrados. Este informe no sólo es una forma de agradecer y recompensar el tiempo y esfuerzo invertido, sino también puede resultar de utilidad para crear motivación y acuerdo para con futuras intervenciones o programas.

Una vez presentado el proceso de aplicación de la técnica *delphi*, podemos reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes que ésta presenta como estrategia para la evaluación de necesidades. En primer lugar, queremos resaltar su carácter procesual en tanto que solicita reiteradas veces la opinión del/la informante. Así se evita la influencia de las circunstancias del momento concreto en que se cumplimenta la encuesta. Por otro lado, permite reunir en un mismo estudio las opiniones de personas cuya distribución geográfica puede dificultar o incluso imposibilitar el empleo de otras técnicas. Otra ventaja interesante deriva precisamente de beneficiarse de los efectos de trabajar con un grupo sin que incidan algunos de los inconvenientes de éste (“arrastre” de opiniones, falta de creatividad individual en las respuestas, etc.).

Entre sus inconvenientes podemos mencionar que la importancia del consenso entre participantes conlleva el abandono de algunas aportaciones o posiciones que pueden resultar de gran interés pese a ser minoritarias. Pero quizás su principal inconveniente derive del elevado coste temporal (y, hasta cierto punto, económico) que exige, lo que no sólo afecta al equipo de investigación, sino también a los/as participantes que, por múltiples cambios de situación a lo largo del proceso, pueden acabar abandonando, con la consecuente pérdida de puntos de vista que esto supone.

En cualquier caso, la técnica *delphi* ha probado ya su utilidad en el mundo de la empresa (e.g. Dalkey, 1969 cit. por Ballester y Oliver, 1999), en la sanidad (e.g. Moreno, Aranda y Montero, 1993),

e incluso en el campo educativo (Ballester y Oliver, 1999), aunque consideramos que, en este último, todavía desconocemos mucho de lo que puede ofrecernos. En las siguientes páginas, además de encuadrar el estudio en el contexto en el que surge, se describen los distintos pasos seguidos, las decisiones tomadas y los resultados finales de nuestra investigación.

A lo largo de este amplio apartado, vamos a exponer el proceso seguido, haciendo referencia tanto a los objetivos perseguidos como a las distintas fases del proceso a través de las cuales se ha desarrollado el método *delphi* y los resultados obtenidos en cada una de ellas.

A. Objetivos del estudio

Los objetivos concretos a los que pretendemos contribuir mediante el empleo del *delphi* son los siguientes:

- 1) Conocer cuáles son las dificultades principales que las personas expertas encuentran a la hora de llevar a la práctica en los centros educativos no universitarios el tratamiento de la igualdad de oportunidades y el respeto a los valores de género.
- 2) Delimitar las principales características que debe reunir un modelo didáctico que aborde la educación en la igualdad y respeto al género.

B. Participantes en las distintas fases del *delphi*

Como ya se ha planteado, la encuesta *delphi* opera habitualmente con personas expertas en la temática objeto de interés. En nuestro trabajo, hemos considerado que el término “experto/a” equivale al de “informador/a clave”, es decir, una persona que puede aportar opiniones o informaciones en virtud de su implicación o relación previa con la temática de interés. En nuestro caso, consideremos que las personas seleccionadas debían reunir al menos uno de los siguientes requisitos:

- a) Haber trabajado desde un punto de vista teórico en temas como la igualdad de oportunidades entre géneros, los valores de género, el sexismo en educación... Aquí, el término “teórico” hace referencia básicamente a la realización de estudios de investigación y la elaboración de publicaciones sobre el tema.
- b) Haber trabajado desde un punto de vista práctico en dichos temas. Es decir, haber participado en el diseño, aplicación y evaluación de programas o innovaciones educativas relacionadas con el tema.

En la selección y captación de expertos/as al inicio del proceso, hay que tener en cuenta que es habitual la pérdida de informantes a lo largo del dilatado período temporal en que van teniendo lugar las distintas fases. Por ello comenzamos con un número amplio de informadores clave, lo que no implica una menor “calidad” en los/as encuestados/as. Es decir, no se trata de aplicar con escaso rigor los criterios de selección, sino de recabar información que permita acceder al mayor número de personas -que reúnen adecuadamente los criterios- posibles.

En nuestro caso, decidimos empezar la primera fase del *delphi* con un mínimo de 80 sujetos. A este fin y teniendo en cuenta que la cuestión del sexismo no afecta en exclusiva a una zona geográfica concreta, se consideró conveniente contar con informantes de todo el territorio nacional. Por ello, se realiza una toma de contacto inicial con numerosas personas que el equipo investigador considera que cumple alguno de los mencionados criterios. Una vez explicadas las finalidades y características del proyecto de investigación, así como el proceso a seguir en el método *delphi*, y recibida la aceptación de estas personas, se les solicita que aporten nuevos nombres de expertos/as que pudieran estar dispuestos a participar. Se inician así nuevos contactos hasta llegar al número mínimo de sujetos establecidos por el equipo investigador.

El número de personas que aceptan participar al inicio del trabajo fue de 84, número que fue decreciendo a lo largo de las diferentes fases del *delphi*, según se muestra en el cuadro 1.

Primera fase: 64 personas Segunda fase: 54 personas Tercera fase: 45 personas

C. Garantía del anonimato de las respuestas

Para la aplicación del *delphi*, es de gran importancia garantizar el anonimato de las respuestas. Así, en todas las fases del estudio, el cuestionario a cumplimentar por las personas participantes va acompañado de un sobre franqueado para facilitar la respuesta, así como de un sobre de menor tamaño en el que el informante introducirá su cuestionario, de manera que una vez recibidas todas las respuestas, la separación de este último sobre (respecto al franqueado), asegura el anonimato de los participantes. De esta manera, es posible saber quién ha respondido o no (y así volver a establecer un nuevo contacto para recordarle que devuelva la encuesta), pero se desconoce cuál es el contenido de la respuesta de cada persona.

Los pasos que han entrado en juego en el proceso son los que aparecen en la tabla 2.

<i>Actividades</i>	<i>Tiempo de realización</i>
1. Formulación de las preguntas del Delphi	½ día
2. Selección de participantes y contacto con ellas/os	30 días
3. Selección y tamaño de la muestra	½ día
4. Elaboración y aplicación del cuestionario 1	1 día
a) Mecanografiar y enviar	1 día
b) Tiempo para responder	14 días
c) Tiempo para apremiar	15 días
5. Análisis del cuestionario 1	5 días

6. Elaboración y aplicación del cuestionario 2	2 días
a) Mecnografiar y enviar	1 día
b) Tiempo para responder	14 días
c) Tiempo para apremiar	15 días
7. Análisis del cuestionario 2	1 día
8. Elaboración y aplicación del cuestionario 3	2 días
a) Mecnografiar y enviar	2 días
b) Tiempo para responder	14 días
c) Tiempo para apremiar	15 días
9. Análisis del cuestionario 3	
10. Preparación del informe final	
a) Mecnografiar el informe y enviarlo	
b) Preparar el informe de los entrevistados	
c) Mecnografiar el informe y enviarlo	

Tabla 2. Proceso de la Técnica Delphi

Sobre la técnica Delphi ya adjuntamos la documentación enviada en las tres fases, los tres cuestionarios y la lista de personas expertas con las que se ha trabajado en el anexo I de la memoria de progreso entregada en el Centro de profesorado de Huelva-Isla Cristina con fecha de 13/7/00.

5.7.2.2. Análisis de los documentos curriculares

Los documentos propios de los centros educativos (Proyecto de Centro y otros) deben reflejar las aspiraciones, modelos, estrategias y pautas que presiden y regulan la vida y la actividad dentro de dichos centros. En este sentido, un documento de centro es un “listado oficial” y, por supuesto, público de los compromisos que la escuela adquiere con su comunidad en lo que respecta a la educación. Así se plantea en la legislación vigente, según la cual, el Proyecto Educativo de Centro se puede definir como

“el instrumento para la planificación que enumera y define las notas de identidad del centro, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos de carácter general que definen y distinguen al centro, formula las finalidades educativas que pretende conseguir, adapta el currículo establecido en propuestas globales de intervención didáctica adecuadas a su contexto específico, y expresa la estructura organizativa del centro. Su finalidad es dotar de coherencia y personalidad propia a los centros” (Decreto de Educación Secundaria de la CEJA, BOJA del 20 de Junio de 1992).

En coherencia con ello, los proyectos educativos, curriculares, de formación, de orientación, ... deben estar dirigidos a la totalidad de sus usuarios/as y además deben ofrecer respuesta a las necesidades -comunes y diversas- de todas aquellas personas a las cuales van dirigidos. La escuela

debe convertirse, por tanto, en un espacio donde se desarrollen las conciencias democráticas y el respeto a las diferencias, y esto debe reflejarse en las múltiples facetas de la actividad educativa, incluida, por supuesto, la planificación. Es por ello que entendemos que, desde un punto de vista general, los documentos escolares han de cumplir unos mínimos que podríamos concretar en:

- 1) El uso de un lenguaje que no discrimine a una minoría o parte de sus usuarios/as. Más concretamente, el lenguaje desde el cual está elaborado debe ser no sexista, además de respetuoso con la totalidad de opciones ideológicas y culturales de una comunidad.
- 2) Dar respuesta, mediante sus objetivos (tanto si hablamos de finalidades educativas como de objetivos concretos de un área para un determinado ciclo) a todas las necesidades del alumnado hacia el que va dirigido. No podrá, por esta razón, privilegiar las necesidades de un sub-grupo de este alumnado a expensas de otros colectivos minoritarios o ignorar las de éstos. En este sentido, los objetivos a conseguir no sólo deben referirse al logro de la igualdad (de género, razas, culturas, etnias...), sino que, dentro del reconocimiento y respeto a la diferencia, han de cubrir las carencias que grupos de alumnas y alumnos concretos pueden manifestar en momentos diferentes de su desarrollo.
- 3) Como cabe esperar, los contenidos, actividades y/o actuaciones que se planifican deben estar en consonancia con los objetivos marcados. Es decir, no han de quedar objetivos que no aparezcan desarrollados a través del conjunto de contenidos, actividades y actuaciones que se van a realizar.
- 4) Dada la función educadora de la escuela, que va más allá de la meramente instructiva, estos documentos deben concretar cuestiones como el abordaje de la transversalidad, la realización de la orientación y la acción tutorial y el tratamiento de la diversidad, las cuales muchas veces forman parte del currículum oculto. Así, la LOGSE y la normativa que la regula prescriben unas funciones a desarrollar, unos objetivos a potenciar, un conjunto de actuaciones a realizar... Todos ellos deben tener su lugar en un documento de centro para asegurarnos así que la planificación que se hace de la labor educativa, no sólo no los olvida, sino que también indica qué y cómo se va a trabajar.
- 5) Por último, ciertos documentos, como los Planes Anuales y las memorias que elaboran los equipos docentes, deben reflejar con fidelidad las preocupaciones de la comunidad educativa, de manera que han de explicitar aspectos como las actuaciones sobre las que existe cierta insatisfacción docente, las decisiones en torno a necesidades que deben resultar más o menos prioritarias para cursos posteriores, las carencias que demandan nuevas intervenciones,... A ello debemos unir la reflexión sobre los objetivos conseguidos, las necesidades satisfechas, las carencias resueltas...

En consecuencia con todo ello, la cuestión del sexismo y de la igualdad de oportunidades - aspecto recogido como prioritario en la LOGSE- debe ocupar un lugar en la dinámica de planificación de la escuela. Los documentos de centro, en tanto que resultado de esta planificación, deben reflejar claramente cómo, cuándo, dónde y por qué se aborda este tema, de manera que, dependiendo del papel y tipo de cada documento, todos ellos deben articular distintas dimensiones de esta realidad.

Sin embargo, en nuestra opinión la escuela y sus documentos son un reflejo más de la cultura androcéntrica en la que vivimos. En ella se ignora la presencia de las mujeres, los valores tradicionalmente femeninos y las necesidades específicas de las niñas. Esta forma de ver el mundo y las relaciones humanas tiene un arraigo tan profundo que generalmente no somos conscientes de ella, aunque la reproducimos en nuestras relaciones cotidianas (Bonal, 1997). Desde nuestro punto de vista, la escuela también la reproduce en lo que constituye el “escaparate” de su concepción educativa; nos referimos, lógicamente, a los documentos escolares. En ellos, a pesar de que “está de moda” el uso de un lenguaje políticamente correcto (el no sexista) y la introducción del concepto de igualdad (de géneros), basta observar con cierta sistematicidad para percibir un gran número de evidencias de una realidad y una cultura androcéntricas (Subirats y Tomé, 1992).

En definitiva, los documentos escolares no siempre reflejan adecuadamente los valores y necesidades femeninas y esto se puede observar en las finalidades y objetivos, los contenidos/actividades o el tratamiento de la transversalidad. Es necesario, a nuestro juicio, transformar la actual escuela mixta en una escuela coeducativa. Partiendo del paradigma básico de

análisis de género, superando la jerarquización socio-cultural del género y potenciando el desarrollo integral de las personas (Salas, 1992). En este proceso consideramos que es fundamental modificar la cultura organizativa y didáctica de los centros en la que el profesorado tiene un papel fundamental y los documentos curriculares son su reflejo. Estas culturas, como señala Andy Hargreaves (1998), no existen en el vacío, sino que están basadas en estructuras. Son las estructuras de tiempo y espacio las que configuran en las escuelas las relaciones entre las personas. Así, la principal reestructuración en las escuelas se refiere a la modificación de tiempos, espacios, de reglas, de relaciones, de funciones y de responsabilidad que las personas tienen en ellas.

Objetivos de la escala Val-Gen

Con la escala observacional que hemos elaborado se pretende:

- Conocer en qué grado encontramos ciertos indicadores de sexismo de carácter general (lenguaje y presencia femenina) en los documentos de centro (proyecto educativo, proyecto curricular, plan de orientación y acción tutorial, R.O.F., planes y memorias anuales).

- Conocer en qué grado los objetivos, contenidos, actividades, organización y evaluación que planifica el centro escolar integran los valores femeninos y de respeto al género.

Proceso de elaboración de la escala

A la hora de realizar el proceso de observación que respondiera a estos objetivos, en un principio, nuestra intención era hacer un análisis de contenido que identificara un conjunto de categorías descriptivas del tratamiento que lo femenino recibe en los documentos escolares de los dos centros en los que realizamos nuestra investigación. Esto implica trabajar de manera inductiva, es decir, sacando categorías e indicadores desde una lectura detenida de lo que aparece en los documentos. Para obtener una mayor riqueza en el sistema categorial, se decidió que fuera elaborado independientemente por cuatro investigadores/as, para hacer posteriormente una triangulación que condujera a un sistema de categorías más exhaustivo e integrador.

Sin embargo, la puesta en común de los análisis individuales puso de manifiesto las dificultades comunes que habían experimentado todos/as los/as analistas. Estas dificultades se refieren al hecho de que, por lo general, el tratamiento de los valores femeninos en los documentos escolares es bastante pobre e insuficiente y, como consecuencia de ello, son escasas las categorías y fragmentos textuales que pueden tener alguna significación. Es por ello que se decidió proceder de forma contraria, es decir, desde un planteamiento más deductivo que consistiría en decidir *qué debe haber* para posteriormente analizar si en los documentos de los dos centros *lo hay* y en *qué* grado. Nuevamente, los/as analistas trabajamos independientemente, formulando los indicadores que nos parecían necesarios para después someterlos a un nuevo proceso de triangulación.

Como resultado de esta triangulación, aparecieron dos grupos de categorías que pueden a su vez sub-dividirse:

- * *Categorías relativas a la observación de aspectos generales*, grupo que engloba cuestiones que se consideran comunes a todos los documentos analizados. Fundamentalmente se refieren al uso del lenguaje y a la presencia femenina (actividades y cargos en los que participa la mujer).

- * *Categorías específicas de cada documento o grupo de documentos*, que recogen un conjunto de indicadores que sólo se pueden observar en ciertos documentos y no en otros. En este amplio grupo hemos diferenciado a su vez, los siguientes sub-grupos:

- Finalidades educativas y objetivos generales de etapa.
- Proyectos curriculares por áreas/ciclos.
- Planes de orientación y acción tutorial.
- Tratamiento de la transversalidad.
- Profesorado y espacios educativos.

Este sistema categorial fue mejorado con la revisión de trabajos similares realizados en el contexto español, concretamente los de Espín y Rodríguez Moreno (1996) y Subirats y Tomé (1992). Puesto que en ambos trabajos se presentan pautas para el análisis del sexismo en los centros educativos y en ciertos tipos de materiales didácticos, tomamos como referencia algunas de las categorías usadas por las autoras que nos permitían completar y mejorar el sistema que nosotros/as

habíamos diseñado.

Una última cuestión en torno a las categorías que hemos de mencionar, se refiere a su formulación. En este sentido, su redacción definitiva ha tenido lugar tras un proceso de depuración en el que sometíamos a análisis las expresiones para que cumplieran los requisitos de exhaustividad y mutua exclusividad (Anguera, 1993). Estos requisitos aplicados al tema que nos ocupa (valores de género y tratamiento de lo femenino en la planificación escolar) han planteado numerosas dificultades relacionadas con la operativización de dicha temática, teniendo en cuenta las características que los diferentes tipos de documentos deben cumplir. El consenso entre analistas ha sido el criterio mediante el cual se ha decidido a versión definitiva de cada indicador.

Estructura y formato de la escala Val-Gen

Una vez formuladas las categorías se procedió a elaborar unas rejillas en las que éstas se presentan a la persona que va a realizar la observación. Puesto que, como ya hemos mencionado, las categorías conforman varios grupos, al final optamos por recogerlas en tres rejillas:

- Rejilla nº1: Indicadores referidos al uso del lenguaje.
- Rejilla nº2: Indicadores referidos al proyecto curricular. En ésta se agrupan otras cuatro rejillas: finalidades educativas y objetivos generales de etapa; proyectos curriculares por áreas/ciclos; planes de orientación y acción tutorial; tratamiento de la transversalidad.
- Rejilla nº 3: Indicadores referidos al profesorado y espacios organizativos.

En la última de ellas aparecen los indicadores de presencia femenina, dimensión que anteriormente calificábamos como general, junto con los indicadores de uso del lenguaje; no obstante, se ha preferido este formato de presentación para facilita la lectura y manejo de documentos. Así, los indicadores de presencia femenina suelen aparecer en el R.O.F. y en determinados apartados del plan anual; de esta forma, para cumplimentar cada rejilla, no es necesario revisar la totalidad de los documentos, sino sólo el grupo de ellos que contiene la dimensión o dimensiones a observar.

Otra decisión relevante se refiere a los formatos para la respuesta. Hemos optado por una escala de estimación numérico-descriptiva en la que se admiten los siguientes niveles:

- a) En la rejilla nº 1: un 1 indica que la categoría en cuestión no aparece *nunca o casi nunca*; un 2 indica que aparece *algunas veces*; y un 3 que figura *siempre o casi siempre*.
- b) En las rejillas nº 2 y 3: un 1 indica que no se hace *ningún tipo de alusión* a la categoría en cuestión; un 2 indica que la alusión que se hace a la categoría es *genérica* (contemplando la diferencia sexual como una diferencia más); y un 3 que la alusión que se hace es *específica y explícitamente enfocada* a la categoría a observar.

Descartamos la opción de dos grados en la respuesta puesto que supondría que, por el hecho de que una determinada categoría apareciera una vez, ya se obtendría un valor positivo. Por otra parte y dado que una gran parte de las categorías aluden a cuestiones relativamente abstractas, una escala con mayor número de grados en la respuesta (cuatro, cinco...) produciría más dificultades a la hora de responder; a las personas que realizan la valoración, les resultaría complejo decidir entre, por ejemplo, un 4 y un 5, y no tendríamos constancia de que todas estas personas se refieren a lo mismo, es decir, lo que cada persona valora con 4 no tiene por qué ser la misma “cantidad” del rasgo que ha considerado otra persona distinta.

Además de una valoración de carácter cuantitativo del grado en que cada categoría aparece en el correspondiente documento, nos pareció necesario dejar algunos espacios para anotar otras cuestiones de interés. En este sentido, hemos diferenciado para cada categoría dos tipos de registros textuales:

- El primero, denominado “observaciones”, hace referencia a reflexiones, dudas o aspectos que la persona que observa desea indicar para matizar su valoración. Éste apartado es de especial importancia puesto que la escala está siendo utilizada por primera vez y, por tanto, no sólo nos interesa usarla a fin de recoger información sobre los objetivos que nos hemos marcado, sino también para estudiar a la escala en sí misma. Es decir, estas observaciones son útiles para ver si las categorías presentan alguna dificultad a la hora de ser contrastada con los documentos y, a partir de ahí, decidir los cambios que permitirán mejorar el instrumento.
- El segundo apartado tiene la finalidad de recoger ejemplos significativos de textos en los que se aprecia la categoría en cuestión. Para ciertas categorías (señaladas en el formato definitivo

con un guión), son imprescindibles estos ejemplos para aclarar, matizar y comprender la valoración que emite cada observador/a. Como ejemplo de esto podemos poner la siguiente categoría: “existen conceptos, cargos, actividades que se atribuyen exclusivamente al género masculino”. En este caso, resulta necesario identificar no sólo si existe un sesgo de sobreespecificación, sino también cuál es el contenido del mismo.

Por último, las rejillas contienen todas las instrucciones necesarias para su aplicación. Estas instrucciones aparecen de forma separada y diferenciada para las tres rejillas ya mencionadas. En las instrucciones no sólo se especifica cómo hacer el registro, sino también el tipo de documento que es necesario revisar para la dimensión o dimensiones contenidas en cada rejilla concreta. Así resulta más fácil el uso de la escala para las personas que no han participado en su elaboración.

5.7.2.3. Cuestionario para el profesorado

Inicialmente no nos habíamos planteado la necesidad de aplicar una escala de actitudes en esta investigación. Sin embargo, por las razones que expresamos a continuación hemos elaborado la que hemos denominado *Escala de Actitudes ante el Género* (anexo III, de la memoria de progreso entregada en el Centro de profesorado de Huelva-Isla Cristina con fecha de 13/7/00.). Con ella se pretende sondear las opiniones sobre este tema de todo el profesorado.

Concretamente las dimensiones que se evaluaron a través de esta escala son las siguientes:

- Expectativas del profesorado ante los chicos y las chicas.
- Actuaciones que desarrollan en su práctica docente a nivel del tratamiento curricular de la igualdad de géneros.
- Actuaciones que desarrollan en su práctica docente a nivel de las relaciones que establecen con el alumnado de ambos sexos.
- Actuaciones que desarrollan (o en las que son partícipes) a nivel de su centro.

Los 34 ítems elaborados para medir estas dimensiones constituyen afirmaciones ante las cuales el profesorado debe indicar de 1 a 6 el grado con el que muestra de acuerdo con las mismas. De esta forma -y teniendo en cuenta que algunos ítems se formulan en sentido negativo-, en cada dimensión se obtendrá una puntuación total a partir de la suma de las respuestas a sus correspondientes ítems. En función de las cuatro puntuaciones (en las cuatro dimensiones antes citadas), se obtendrá un perfil de cada docente.

a) Una aproximación inicial a las actitudes de los/as docentes ante el género

Aunque el sexismo existente en los espacios educativos es una cuestión compleja y, ante ella, no puede adoptarse una perspectiva reduccionista, en nuestra opinión, las actitudes del profesorado constituyen un elemento de especial relevancia. Los/as docentes ejercen un efecto mediador en los procesos de aprendizaje, contribuyendo de forma inconsciente a la transmisión de los estereotipos sexistas. En muchos casos, estos comportamientos son fruto de sus actitudes y se reflejan en su lenguaje, sus bromas, la selección de las actividades, el reparto de las tareas, etc. Es por ello que, en nuestro estudio, entre otros factores, se consideró necesario conocer cuáles son las actitudes respecto al género de los docentes de ambos centros.

Por esta razón, realizamos una revisión de trabajos de investigación (Padilla, 2000) que pudiera clarificarnos sobre cuáles son las dimensiones más relevantes a la hora de explorar las actitudes sexistas en el profesorado. De esta forma, consideramos que entre estas dimensiones, resultan de especial importancia las siguientes:

1) *Expectativas del profesorado*: Muchos trabajos de investigación han puesto de manifiesto cómo el profesorado sostiene distintas expectativas para las chicas y para los chicos. Así, en el estudio de Alberdi (1987) se concluye que a las chicas se les atribuye mejores resultados académicos como consecuencia de cualidades como la constancia, el orden, la pasividad, etc., considerándose que su comportamiento en clase es pasivo y aplicándoseles una evaluación estereotipada (en la que se valoran como excepcionales las características que no son atribuidas a la mujer, como la inteligencia). En el mismo estudio, se encontró que a los chicos se les atribuye mayor capacidad creativa, de

razonamiento y de análisis, así como un comportamiento más activo en clase.

2) *Prácticas docentes a nivel de la interacción didáctica*: Difícilmente separable de las expectativas, están las diferencias en la interacción del profesor o profesora con los chicos y con las chicas. Es evidente que dicha interacción está condicionada por las expectativas. Así, si se espera de cada género una cosa determinada, se actúa y se interactúa respecto a ellos de una forma concreta.

Muchas investigaciones apuntan en esta dirección. Entre ellas, el conocido estudio de Subirats y Brullet (1988) nos señalaba, hace ya más de una década, que hay diferencias muy notorias en el apoyo que chicas y chicos reciben de sus profesores y profesoras, llegando a la discriminación de las alumnas en el aula. Podemos citar múltiples investigaciones como ésta que, en nuestro contexto, han puesto de manifiesto la existencia de diferencias en la forma en que los profesores y las profesoras interactúan con sus alumnos y alumnas. Estas diferencias se dan, por ejemplo, a nivel de la interacción verbal (Subirats, 1985), siendo diferentes el número y tipo de palabras e interacciones verbales que se aplica a cada sexo; a nivel de la interacción desde la perspectiva del tiempo (Fernández Enguita, 1990), descubriéndose que las mujeres, por lo general, recaban menos atención, pero cuando lo hacen es durante más tiempo; a nivel de los comportamientos no verbales (Núñez y Loscertales, 1995), se tiende a sonreír con mayor frecuencia a las chicas y se les riñe menos, al tiempo que maestras y maestros se acercan más a menudo a ayudar a los chicos y les dirigen a ellos más frecuentemente su mirada; a nivel del feedback diferencial que ofrece el/la docente (Freixas y Luque, 1998), que otorga a las chicas menos alabanza y menos apoyo instruccional (Spender y Sarah, 1993).

Además del trato preferente que suelen recibir los chicos, en función de las expectativas del docente y en su interacción didáctica, las tareas escolares no siempre se reparten con igualdad entre chicas y chicos. Así, para ciertas tareas, sólo se reconocen a los chicos como interlocutores válidos y a las chicas como ayudantes o secretarías. Ejemplos muy verosímiles de esta afirmación es dejar a los chicos toda aquella tarea que exige fuerza y valentía. A las chicas, se les dejan aquéllas que tienen que ver con el mantenimiento del orden y la disciplina, o con ayudar a sus compañeros y compañeras a que hagan una actividad. En un pequeño trabajo de investigación que realizamos con nuestro alumnado (Padilla, Martín y Moreno, 1999), nuestras alumnas y alumnos nos manifestaron que, según su experiencia escolar, es habitual asignar tareas distintas según el sexo.

3) *Práctica docente a nivel del tratamiento curricular*, dentro de la cual englobamos tanto la planificación educativa (concretada en proyectos y documentos escolares), como su desarrollo y puesta al día en el aula. Entendido en esta amplia acepción, podemos decir que las materias escolares están inspiradas en una visión androcéntrica de las relaciones humanas. La característica del pensamiento androcéntrico es identificar lo “humano” con lo “masculino”, olvidando la aportación femenina de la sociedad y subordinándola siempre a la masculina. Desde este modelo se han primado los valores masculinos, estrechamente asociados al mundo público (trabajo y producción de conocimientos), dotando a los valores femeninos (lo privado, lo afectivo) de una posición de segundo orden. Así, lo “privado” y lo “afectivo” no es “digno” (=“científico”) de ser transmitido en las escuelas, con lo que ignoramos las aportaciones de las mujeres en la historia y en las ciencias.

Hoy por hoy está ampliamente documentada la carga sexista de los libros de texto (ver, por ejemplo, el trabajo de García et al., 1993) y de otros materiales didácticos (e.g. Espín y Rodríguez Moreno, 1996). Tal y como estas (y otras) investigaciones demuestran, no es una cuestión de cantidad de imágenes (fotografías e ilustraciones) con presencia femenina. También es una cuestión de cualidad/calidad de las mismas, es decir, se trata de analizar qué hacen los hombres y las mujeres que aparecen en ellas. Además del “lenguaje icónico” está el lenguaje verbal, no sólo el que se usa en los libros, sino el que se usa habitualmente como medio de expresión. Un rápido análisis de las estructuras gramaticales nos revela que continuamente estamos utilizando mecanismos de gran sutileza que provocan la ocultación de la mujer y la masculinización del pensamiento (Martínez y Alberdi, 1988).

4) *Práctica a nivel de centro*, referida a las reacciones y comportamientos de los/as docentes sobre cuestiones de género, no ya dentro del aula, sino en el contexto más amplio del centro educativo. Además de las actitudes del profesorado y del trato que proporcionan a chicas y chicos, están los docentes y las docentes como personas, portadoras conscientes e inconscientes de unos roles sexuales. En la escuela, al igual que en la familia, podemos encontrar diversos ejemplos de esto: ¿quiénes se encargan de las asignaturas de “ciencias”: profesores o profesoras?, ¿quiénes dan las asignaturas de informáticas?, ¿quiénes imparten las materias lingüísticas y sociales?, ¿quién se encarga de manejar los medios técnicos y audiovisuales?, ¿quién trae la comida para una jornada de celebración?... y así podríamos seguir enumerando situaciones en las que, como personas que somos, los docentes y las docentes, representamos en nuestros actos más sencillos, los roles que reproducimos.

Para concluir con esta introducción, todas las aportaciones revisadas nos sugieren múltiples indicadores a tener en cuenta en la elaboración de nuestra escala de actitudes docentes respecto al género. En las páginas siguientes, comentaremos el proceso de construcción y aplicación de la misma.

b) Escala de actitudes ante el género: elaboración, estructura y aplicación

Nuestra decisión de utilizar una escala de actitudes, como instrumento complementario al resto de estrategias que estamos empleando en nuestro estudio de investigación, radica en la facilidad y rapidez de su administración, de tal forma que, a través de ella, resulta posible acceder a la totalidad de las profesoras y profesores de los dos centros implicados, cosa que no ocurre con otros procedimientos, como la observación y las entrevistas en profundidad.

En su elaboración se procuró seguir un procedimiento sistemático que facilitara la posterior precisión y validez de la información recogida a través de ella. Así, una vez se establecieron los objetivos y el marco teórico de referencia (expuesto en el apartado anterior), se procedió a realizar una primera redacción de los ítemes, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones que la escala pretendía cubrir (expectativas, prácticas docentes a nivel del tratamiento curricular, prácticas a nivel de las relaciones en el aula y prácticas a nivel del centro). Posteriormente, cuando los ítemes habían pasado ya la revisión de todo el equipo investigador, se realizó una aplicación piloto a cinco profesores/as de otros centros con cierta trayectoria de trabajo en el tema de la igualdad de oportunidades, a fin de establecer la validez facial del instrumento diseñado. Se obtuvieron así algunas opiniones y consideraciones que llevaron a un cambio en la redacción de varios de los ítemes en la versión finalmente utilizada.

La escala de actitudes del profesorado ante el género consta de 34 ítemes a los que el/la encuestado/a debe responder según su grado de acuerdo/desacuerdo con el enunciado que contiene. Su respuesta puede oscilar entre los valores 1 (nada de acuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo), habiéndose elegido un número par en las opciones de respuesta para evitar la tendencia central, es decir, la postura que refleja puntuaciones medias y, por tanto, una falta de implicación ante la afirmación presentada. Asimismo, se ha equilibrado el número de enunciados con cargas o valoraciones positivas y negativas, a fin de evitar las consecuencias negativas que pueden surgir de efectos como el de aquiescencia (tendencia a estar de acuerdo con el enunciado escrito) o el de halo (tendencia a responder del mismo modo que en enunciados anteriores). En la presentación final de la escala, los ítemes de uno y otro signo se alternan sin guardar un orden concreto.

Por otra parte, los enunciados de los 34 ítemes guardan relación con alguna de las cuatro dimensiones definidas con anterioridad, aunque su presentación en la escala sigue un orden aleatorio:

1) *Expectativas del profesorado*: esta dimensión contiene 7 ítemes que pretenden sondear las creencias y pensamientos previos del/la docente sobre los chicos y sobre las chicas.

2) *Práctica docente a nivel del tratamiento curricular*: que agrupa a otros 7 ítemes referidos a cómo se desarrolla la práctica de clase en relación con los objetivos y contenidos del currículo.

3) *Práctica docente a nivel de las relaciones con el alumnado*, en la que figuran 15 enunciados destinados a conocer cómo el/la docente se relaciona con sus alumnas y alumnos dentro del aula.

4) *Práctica a nivel de centro*, con 5 enunciados relativos a las reacciones y comportamientos del/la docente sobre cuestiones de género, no ya dentro del aula, sino en el contexto más amplio del centro educativo.

La escala fue aplicada a, prácticamente, la totalidad del profesorado de los dos centros implicados (un total de 60 personas).

5.7.2.4. Las rejillas de observación en el aula

Para la observación en el aula hemos elaborado unas rejillas de observación (anexo IV de la memoria de progreso entregada en el Centro de profesorado de Huelva-Isla Cristina con fecha de 13/7/00.) donde se reflejaron los incidentes relacionados con el tratamiento de los valores de género entre alumnado, profesorado o entre alumnado-profesorado.

Con los registros anecdóticos se realiza una información detallada de los fenómenos que denotan sexismo, actitudes o conductas en el momento en que ocurren.

Gracias a este método se obtiene información procedente de interacciones que acontecen en el aula, entre el alumnado, entre éste y el profesorado, entre el profesorado, entre las familias, etc. ; en definitiva, situaciones espontáneas y naturales relacionadas con las diferencias de género.

Hemos optado por esta técnica porque no tiene los efectos de otros instrumentos sobre la conducta del alumnado o del profesorado. La observación podría verse restringida por la presencia de un/a observador/a, pero este caso no tiene estas consecuencias porque forma parte del grupo y, por tanto, están acostumbrados/as a su presencia (Escamilla y Llanos, 1995).

El registro por escrito de todas las observaciones puede suponer al profesorado un esfuerzo adicional aparentemente injustificado, sin embargo “ha de entender que no debe fiar a la memoria anécdotas relevantes de las actuaciones del alumnado y de las interacciones del aula” (Blanco 1994). Por ello, en el uso de esta estrategia se ha implicado al sector del profesorado que ha demostrado interés por el tema. Se han registrado sólo los hechos, situaciones o conductas en los que se pueda inferir algo sobre los estereotipos de género y el sexismo en el centro escolar y en las que el fin y la intención del comportamiento aparezcan de forma clara al observador/a (Padilla,2000).

El proceso de utilización de los registros anecdóticos se inició con la elaboración por parte del equipo de investigación de las rejillas de observación (Tabla 1). Posteriormente, se elaboró una lista de profesores y profesoras seleccionados de entre aquellas personas que suponíamos más sensibilizadas y comprometidas con el tema, lo que implicaba una mayor garantía de respuestas, tanto en número como en calidad.

Participaron 15 rejillas a cada persona. cómo las tenían que	Fecha:	Curso:
	Protagonista/s:	
	Lugar:	
	Descripción del incidente:	docentes y se repartieron 10 Individualmente se les explicó rellenar. Se procuró que las

Tabla 1. Registro anecdótico

instrucciones fueran veraces y que respondieran a los objetivos que nos planteamos con el estudio, pero lo suficientemente vagas para no influir en sus respuestas. En síntesis, se les señaló que debían ir anotando sobre la marcha o inmediatamente después, todos aquellos acontecimientos relativos al tema

GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO

- 1.- ¿Recuerdas alguna situación de clase o anécdota en la que salgan a relucir las actitudes sexistas del alumnado?
- 2.- ¿Recuerdas alguna anécdota en la que algún maestro o maestra haya tenido un comportamiento de los que podemos llamar sexista?
- 3.- ¿Recuerdas alguna anécdota referida a las familias del alumnado del centro en la que se podrían detectar actitudes sexistas?
- 4.-Supón que mañana mismo, un grupo de docentes decidís llevar a cabo una intervención para disminuir el sexismo en el centro. ¿Cómo crees que reaccionaría el alumnado?
- 5.- Vamos a echar a volar la imaginación. Vamos a intentar imaginar en las características de la persona ideal que en un futuro podría ser quien dirige el centro, o quien ocupa la Jefatura de Estudios o la secretaría. ¿De qué sexo te la imaginas?. ¿Qué características son necesarias para desempeñar esta

que nos ocupa, que ocurrieran durante el desarrollo de sus clases, en las reuniones entre docentes y, en general, en todos y cada uno de los momentos de la vida escolar.

5.7.2.5. Las entrevistas

Esta técnica conlleva una relación interpersonal que sirve para recoger información. El modelo que hemos empleado puede definirse como una entrevista no directiva (Patton, 1982) que se caracteriza por ser flexible, dinámica, y no estructurada. Su objetivo es descubrir las perspectivas y posiciones de los informantes y las informantes en relación con los hábitos lectores, expresándolos con sus mismas palabras.

En esta investigación se han considerado como informantes claves, las personas a quienes se ha entrevistado: el profesorado. Estos informantes, en la línea que señalan Goetz y Lecompte (1988) son personas que poseen información sobre el tema y que, además estaban dispuestas a colaborar con el investigador.

El diseño de la investigación se ha tratado de que fuera flexible en todo momento, por ello no se partía de hipótesis cerradas, sino de interrogantes más o menos vagos acerca de problemas específicos de los escenarios donde tienen lugar el desarrollo y construcción de los valores de género.

El protocolo de las entrevistas era abierto y las categorías eran amplias y flexibles. Por ello se consideraron como temas de conversación que invitan a comunicarse, desprendiéndose del carácter de control.

En este caso el investigador o las personas que colaboran tenían la libertad de cambiar el orden o profundizar en aquellas cuestiones que consideraran importantes para el estudio. Se trató de que se pareciera más a una conversación reflexiva que a un conjunto de preguntas intimidatorias.

Las notas se tomaron después de realizar la entrevista y su redacción permitió completar los informes basados en la observación participante. En el cuadro siguiente se observa parte del guión de las entrevistas al profesorado.

5.7.3. NORMAS DE PROCEDIMIENTO

En el diseño de la investigación se consideraron como normas de procedimiento los derechos, deberes y compromisos adquiridos por las personas participantes (Barrio Valencia y Domínguez

Chillón, 1996) por eso cuando presentamos la investigación a los distintos informantes se hacían ofrecimientos que se cumplieron a lo largo de todo el proceso: el respeto al anonimato y el proporcionar los datos obtenidos.

5.7.4. EL MARCO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el estudio de caso los problemas éticos están vinculados a sus características y a sus modos de trabajo y nuestro estudio no es una excepción. Este tipo de investigación implica trabajar con personas, al lado de personas y más aún, sobre personas (McDonald y Walker, 1977; Walker, 1986; Soltis, 1990; Lincon, 1990; Santos Guerra, 1990; Casanova, 1995). De alguna forma, el investigador(en nuestro caso) irrumpe en la vida de otros, por lo que es imprescindible sentar las bases que preserven a las personas implicadas de las consecuencias de la actividad investigadora. Los problemas éticos que se plantean a este respecto se refieren a cómo conjugar el desarrollo de la investigación con los derechos de los participantes y su salvaguarda. Esos derechos básicamente son el derecho a la confidencialidad y al anonimato, y el derecho sobre los hechos relativos a sus vidas (McDonald, en Elliot, 1990:126).

Por otra parte, esa garantía de la confidencialidad fue una condición indispensable para que se estableciera el clima de confianza metodológica imprescindible en las relaciones humanas entre investigadora y participantes. Por ello, en el sentido que señalan Taylor y Bogdan (1985:44), se trató de garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiábamos. Hicimos saber a los/as informantes que en las notas que tomamos no aparecerían nombres que identificarían información sobre los individuos o la organización, y que el equipo de investigación estamos tan obligados/as a respetar la confidencialidad como la gente de la organización.

En definitiva, al establecer un marco ético para la investigación se trata de evitar lo que han sido las frecuentes características de la investigación educativa: la manipulación, la utilización instrumental de las personas, el paternalismo, la investigación-robo (Lincon, 1990). Se procuró no caer en los peligros del trabajo de campo entendido como "voyeurismo o turismo intelectual" (Roman-Apple, 1990:69).

Este compromiso ético se hizo explícito en los primeros contactos con los/las informantes y en los distintos instrumentos de recogida de información se garantizaba el anonimato de las personas que lo realizaban, de forma que nadie supiera la autoría de las opiniones vertidas en ellos.

Se tuvo presente y se trató de controlar también en los continuos procesos de negociación de las personas que hemos intervenido en la investigación y, en la triangulación de información.

Así mismo existía el compromiso de que tras finalizar la investigación serían informadas oportunamente cuantas personas han colaborado en ella para que tengan conocimiento de los resultados obtenidos y porque suponíamos les sería de utilidad para el futuro desempeño de sus papeles profesionales o personales en otros.

Se ha procurado la mayor transparencia y respeto por los participantes y las participantes, sus ideas e informaciones fueron anónimas y los resultados retornaron a su lugar de origen para así poder contribuir, en la medida de lo posible, a mejorar las situaciones respecto al desarrollo y construcción de los valores de género. Por ello, todas las informaciones que hacían referencia a datos personales han sido eliminados de las transcripciones de las entrevistas.

5.7.5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS Y EL PAPEL DE LA TEORÍA

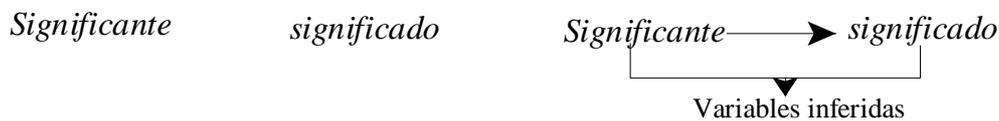
Esta investigación se encuadra dentro de lo que se denomina etnografía descriptiva (Taylor y

Bogdan, 1985). Por eso, se pretende por un lado proporcionar una imagen lo más fiel posible de la realidad, de lo que la gente dice y del modo en que actúa. Y por otro, se tratará de redactar los resultados e interpretar los hallazgos obtenidos, aunque somos conscientes de que será el lector quien deberá extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos.

Se pretende, por tanto, no sólo comprobar y verificar la teoría, sino generarla. Se han seguido dos estrategias (Taylor y Bogdan, 1985:155) para desarrollar teoría fundamentada:

1º) Un método comparativo constante. Los investigadores y las investigadoras simultáneamente codifican y analizan los datos para desarrollar los conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, se han identificado los conceptos, sus propiedades, sus interrelaciones y se han tratado de integrar en una teoría coherente.

2º) Muestreo teórico seleccionando nuevos casos que ayudaron a perfilar y completar los conceptos y las teorías ya desarrolladas. En definitiva, el análisis de los datos ha sido un proceso continuo durante la realización de la investigación y aún hoy tenemos la sensación de que no puede estar cerrado. Siempre, tras una nueva lectura, surgen nuevos temas emergentes y los intereses personales (cambiantes a medida que se evoluciona y se tienen nuevos conocimientos de la realidad) sugieren nuevas interpretaciones.



Para realizar el análisis se han utilizado fundamentalmente dos procedimientos. Por una parte, un análisis descriptivo de los resultados del paquete estadístico *SPSS.PC* (versión 3.0) y el análisis de contenido con el *AQUAD* (Versión 5 para Windows). Dado que éste último constituye el eje central del análisis de la información junto con los procesos constantes de triangulación, consideramos necesaria una explicación más detallada del mismo.

5.7.5.1. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido se puede definir como un “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardin, 1986: 29).

El propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción con ayuda de indicadores. Para ello se realizan inferencias que responden a dos cuestiones: ¿cuáles son las causas del mensaje? ¿Qué consecuencias tiene el mensaje o qué efectos? En definitiva, se pretende comprender el sentido de la comunicación y desplazar su mirada hacia otra significación.

En el esquema siguiente se observa la diferencia entre lo que sería una lectura normal y la que se realiza cuando se hace análisis de contenido.

De las muchas técnicas de análisis se van a explicar las tres que se han empleado en este caso. La más conocida y la que fundamentalmente se ha utilizado en este trabajo es el análisis categorial. “Funciona por operaciones de descomposición del texto en unidades, seguidas de clasificación de estas unidades en categorías, según agrupaciones analógicas” (Bardín, 1986: 119).

Aunque también se utiliza frecuentemente el análisis de la investigación como una medida de las actitudes que tiene por objeto medir las actitudes del sujeto hablante respecto de los objetos con relación a los cuales se expresa. La concepción del lenguaje sobre la que se basa se llama

representacional; es decir, que se considera que el lenguaje representa, refleja directamente a quien lo utiliza.

Este análisis se ocupa no sólo de la aparición de tal o cual tema (presencia o ausencia). No se tiene en consideración todo el texto. Por lo tanto, no se trata de un método exhaustivo, al menos con relación con el contenido del texto, sino que sólo se considera una dimensión, la de las actitudes.

Esta técnica es extremadamente laboriosa. Además sólo se tiene en cuenta el contenido manifiesto, explícito. Únicamente puede servir para comunicaciones que obedezcan a los principios del “modelo representacional”. Por el contrario, es inadecuada para mensajes que revelen la concepción “instrumental” del lenguaje. Por lo tanto, no es útil para mensajes de propaganda de acción voluntariamente insidiosa, o palabras del tipo de consulta de psicoterapia, donde lo importante es el mensaje latente.

Otro tipo de análisis sería el de la enunciación, el cual tiene dos características principales, que le diferencian de otras técnicas de análisis de contenido. Por un lado que se basan en una concepción de la comunicación como proceso y no como dato y por otro que funciona esquivando las estructuras y los elementos formales. Esta técnica se aplica especialmente a las información obtenida en las entrevistas no directivas. Todas ellas han sido aplicadas en algún momento al análisis de la información obtenida en este estudio.

5.7.5.2. LA TRIANGULACIÓN

Durante el trabajo de campo, e incluso en la posterior elaboración de los informes se mantuvieron contactos ocasionales con los informantes que junto con los/as colegas contribuyen de forma decisiva a la triangulación de los datos. Este proceso de contraste se puede definir como “*el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*” (Cohen y Manion 1990: 333).

Las técnicas triangulares en las Ciencias Sociales intentan explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiando, utilizando bien datos cualitativos y datos cuantitativos. El uso de métodos de contraste reduce las probabilidades de que algunos hallazgos consistentes sean atribuibles a semejanzas de método.

Para realizar el análisis de contenido hemos seguido la siguiente secuencia de trabajo:

- 1º) Lectura, por parte de cada una de las personas participantes en la investigación, del total de la información recogida a través de entrevistas y observaciones.
- 2º) Extracción individual de las categorías de análisis.
- 3º) Triangulación de las categorías elaboradas en los pasos anteriores.
- 4º) Elaboración de las categorías definitivas. “*Como mínimo, el código debe tener validez inmediata en el sentido de que las categorías deben tener una relación directa con la finalidad para la que se han creado*” (Cohen y Manion, 1990: 735).
- 5º) Codificación de los datos.

Además, el proceso de análisis se completó con el contraste intermétodos, a través del cual se “trianguló” la información obtenida por los distintos instrumentos.

6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

6.1. LOS VALORES DE GÉNERO EN LA ESCUELA SEGÚN PERSONAS EXPERTAS

ANÁLISIS DE LA TÉCNICA DELPHI

Puesto que la técnica *delphi* opera a través de encuestas sucesivas, en este apartado se hace referencia a las distintas fases en las que se ha aplicado esta técnica en nuestro estudio (ver cuadro 2). Como puede observarse, el proceso seguido se ha prolongado durante 10 meses y ha tenido lugar a través de tres etapas, cuyas características se describen a continuación.

Primera etapa:

En esta fase inicial, la finalidad que se persigue es generar información cuyo contenido se va a matizar y priorizar en fases ulteriores. Por ello, tras los contactos iniciales, se envía a los/las participantes el cuestionario 1, en el que se formulan dos cuestiones generales que permitirán obtener una primera lista de opiniones en torno a los dos objetivos de investigación: dificultades para llevar a la práctica el tratamiento educativo de la igualdad y respeto al género, y principales características a reunir por un modelo didáctico que pretenda abordar esta temática.

Las respuestas obtenidas en esta primera fase reflejan una gran diversidad y el análisis aplicado debe garantizar que se recogen todas las aportaciones realizadas con sus matices correspondientes, al tiempo que el resultado final se puede expresar en frases cortas fácilmente inteligibles. Es por ello que el procedimiento de análisis no busca reducir la información, sino eliminar la información redundante. Es decir, se trata de recoger todas las aportaciones de los/las participantes (tanto las relativas a las dificultades -objetivo 1-, como a las características del modelo didáctico -objetivo 2-), sin eliminar ninguna de sus respuestas. Para ello, se agrupan bajo una misma frase todas las que tienen un contenido claramente común. En tanto que ese contenido común es ampliado o matizado en alguna otra respuesta, se vuelve necesario identificar una nueva frase que recoja convenientemente el matiz.

TAREAS	PERÍODO DE REALIZACIÓN
1. Formulación de las preguntas	Septiembre 1999
2. Decisión sobre el tamaño de la muestra inicial	Septiembre 1999
3. Selección de informantes y toma de contacto	Septiembre-Octubre 1999

<p>4. Elaboración y aplicación del cuestionario 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación y envío - Tiempo para la respuesta - Apremio de respuestas no devueltas en primer plazo 	<p>Noviembre 1999-Enero 2000</p>
<p>5. Análisis del cuestionario 1</p>	<p>Enero-Febrero 2000</p>
<p>6. Elaboración y aplicación del cuestionario 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación y envío - Tiempo para la respuesta - Apremio de respuestas no devueltas en primer plazo 	<p>Febrero-Abril 2000</p>
<p>7. Análisis del cuestionario 2</p>	<p>Abril-Mayo 2000</p>

<p>8. Elaboración y aplicación del cuestionario 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación y envío - Tiempo para la respuesta - Apremio de respuestas no devueltas en primer plazo 	<p>Mayo-Junio 2000</p>
<p>9. Análisis del cuestionario 3</p>	<p>Junio-Julio 2000</p>
<p>10. Preparación y envío del informe final a informantes</p>	<p>Julio 2000</p>

Cuadro 2. Tareas en el proceso de aplicación del *delphi*

Para conseguir una mayor exhaustividad en el resultado, dos miembros del equipo de investigación realizan de forma independiente este proceso de análisis y reducción de la información. Así, la elaboración del listado final de expresiones para cada objetivo se produce tras la triangulación de los resultados individuales.

De cualquier forma, seleccionar y redactar las frases que finalmente compondrán el listado no resulta una tarea fácil, pues en las aportaciones se detecta implícitamente una importante diferencia en las opiniones. Así, una gran mayoría de las respuestas reflejan que lo importante es conseguir la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, mientras que algunos/as informantes, consideran obsoleto este debate, insistiendo en la pedagogía de la diferencia sexual. Obviamente, las respuestas finales están condicionadas por la adscripción, consciente o no, a uno de estos puntos de vista.

Como resultado de la primera fase del *delphi*, obtenemos un listado con 39 expresiones (del total de 231 aportaciones) que recogen todas las dificultades que los/as expertos/as consultados/as consideran que existen a la hora de llevar a la práctica el tratamiento de los valores de género en los centros educativos. A título de ejemplo, algunas de estas dificultades son: falta de significatividad de los valores de género para las personas relacionadas con el contexto escolar; falta de diálogo, de reflexión y de trabajo en equipo del profesorado sobre el tema; ausencia de materiales didácticos adecuados, ya que los que existen reproducen los roles sexuales vigentes e ignoran la presencia femenina ...

A su vez, se genera un listado con 43 propuestas (de un total de 184 aportaciones) a contemplar por un modelo didáctico que aborde el respeto a las diferencias de sexo. Entre éstas, resaltamos: potenciar la elaboración de materiales no sexistas; fomentar el papel predominante del profesorado como investigador-dinamizador del proyecto; cuidar el uso del lenguaje; etc.

Segunda etapa

En esta segunda fase, los/as informantes revisan sus anteriores respuestas y reflexionan ahora teniendo como referente las aportaciones realizadas por el resto de participantes. Para ello, en el cuestionario 2 se les ofrece el listado completo de frases, tanto para la primera pregunta

(“dificultades”), como para la segunda (“características del modelo didáctico”). En cada bloque debe seleccionar cinco conceptos calificándolos de 1 a 5, siendo 5 el más importante. Además, en este momento se pide a los/as participantes que respondan por qué consideran como más importantes las respuestas que ahora ofrecen.

Puesto que son muchas las categorías sobre las que hay que emitir valoración (39 y 43, respectivamente, para la primera y segunda pregunta), en las tablas 1 y 2 se muestran las categorías cuya puntuación total es superior al promedio esperable por azar⁵ (que equivale a 29.04 en la pregunta 1 y a 26.65 en la pregunta 2). Así, para todas las categorías seleccionadas en función de este criterio, en ambas tablas se ofrece la puntuación total (PT o suma de todos los rangos de importancia asignados a la categoría), el promedio en votantes (PV o puntuación total dividida por el número de personas que la han votado), y el promedio total (PRT o puntuación total dividida por 54, que es el número total de participantes en la segunda fase). Además, junto a cada categoría, aparece un resumen de las razones que más frecuentemente alegan los/as participantes a la hora de seleccionar la categoría en cuestión.

Tercera etapa

En esta fase se vuelven a reconsiderar las respuestas aportadas en la fase anterior a la vista, no sólo de las ofrecidas por el resto de participantes, sino también de un resumen de las justificaciones que éstas/os atribuyen a su elección. Esto puede llevar a que cada persona se replantee las elecciones realizadas en la fase anterior y modifique o mantenga su posición.

PRINCIPALES DIFICULTADES	P.T.	P.V.	PR.T.
<p>Falta de significatividad de los valores de género para las personas relacionadas con el contexto escolar</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se puede transmitir aquello en lo que no se cree o lo que no se está dispuesto a asumir. - Se asume un discurso social “políticamente correcto” pero no hay implicación profunda en los comportamientos cotidianos 	106	4.07	1.96
<p>Falta de diálogo, de reflexión y de trabajo en equipo del profesorado, sobre el tema</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De no trabajar en equipo resultaría una cruzada excesivamente costosa - Es fundamental que el alumnado perciba coherencia entre el profesorado y que no haya modelos contradictorios 	71	2.84	1.32

<p>Convivencia de agentes educativos con propuestas contradictorias: familia, escuela y sociedad</p> <p>RAZONES</p> <p>- Debido a estas contradicciones los/as alumnos/as cuestionan lo que aprenden en la escuela, basándose en sus otras experiencias (familia, sociedad...)</p>	47	3.61	0.87
<p>Carácter reproductor de la escuela</p> <p>RAZONES</p> <p>- La escuela está descontextualizada de la realidad social, se siguen manteniendo valores caducos y ancestrales</p> <p>- Inercia a generar modelos de comportamiento y de relaciones de poder que potencian las diferencias</p>	44	3.66	0.82
<p>Creencia de que la discriminación por sexo es algo ya superado</p> <p>RAZONES</p> <p>- Si no somos conscientes del problema, no creemos necesario trabajar para superarlo, y de esta manera, el problema se perpetúa. Si estamos satisfechos, ¿para qué cambiar?</p> <p>- Se confunde lo “legal” con lo “real”</p>	38	3.16	0.70
<p>Inexistencia de un proyecto educativo sensible al género que abarque a toda la comunidad educativa</p> <p>RAZONES:</p> <p>- La elaboración de un proyecto obliga a un compromiso y a la implicación de toda la comunidad educativa</p> <p>- La falta de proyectos colectivos tiene como consecuencia las muchas contradicciones que existen en los centros</p>	35	2.69	0.65
<p>Falta de formación permanente del profesorado</p> <p>RAZONES</p> <p>- Como en otras áreas, este tema requiere una formación continua de los profesionales de la educación</p> <p>- La formación debe ser el eje que promueva los proceso de reflexión y comprensión crítica de la realidad</p>	34	2.83	0.63

Desconocimiento de los procesos a través de los cuales se transmiten los valores RAZONES: - La coherencia entre ideas y actos es frecuentemente inexistentes - Los/as docentes olvidan cuáles son las estrategias de socialización y se mantienen en el nivel del discurso	33	2.75	0.61
Modelos sexistas en la socialización del profesorado RAZONES: - Hay una tendencia a enseñar como nos han enseñado y no como nos han dicho que hay que enseñar	32	3.50	0.59
Valores sexistas imperantes en la sociedad RAZONES: - Centramos demasiado la atención en la escuela cuando la mayoría de los procesos educativos se dan fuera de ella	31	2.58	0.57

Tabla 1. Categorías más votadas en la fase 2 para la pregunta 1 (“dificultades”)

CARACTERÍSTICAS DE UN MODELO DIDÁCTICO	P.T.	P.V.	PR.T.
Introducir la perspectiva de género en la formación inicial y permanente del profesorado RAZONES: - Propiciaría la toma de conciencia de las propias actitudes - La práctica a nivel de aula cambiará en la medida en que el profesorado se forme en valores - El profesorado debe estar dotado de recursos de autocrítica y de estrategias para el cambio	80	3.33	1.48

<p>Implicar a toda la comunidad educativa para analizar y coordinar actuaciones y programas de manera democrática</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando todos los agentes implicados en al educación se coordinan, las acciones desarrolladas tienen más peso y los mensajes carecen de contradicciones - Los proyectos individuales no pueden por sí solos promover el cambio social 	76	3.04	1.41
<p>Fomentar el análisis crítico de la realidad social y cultural que ha propiciado un tratamiento diferente para ambos sexos</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El análisis de la realidad social donde se inserta el discurso de género es el que nos va a dar las claves para el cambio - Estudiar la génesis de los problemas ayuda siempre a entenderlos y a intentar solucionarlos. 	71	3.08	1.32
<p>Modelo didáctico constructivista, crítico y colaborativo, integrador de valores intelectuales, corporales, emocionales y comportamentales</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo desde un modelo que integre todos los valores se podrá crear una alternativa válida a los modelos sexistas imperantes - Para que se pueda actuar de forma eficaz en la deconstrucción de una estructura androcéntrica 	62	3.88	1.15
<p>Introducir la perspectiva de género en la selección de contenidos, en las relaciones, en el uso de espacios...</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La perspectiva de género debe “atravesar” cada uno de los proceso educativos, desde la elaboración de contenidos hasta su presentación en el aula, como una acción habitual y no esporádica - El género está presente en todo momento y lugar, como lo está el sistema de relaciones humanas 	51	3	0.94

<p>Reconocimiento por parte del/la docente de las diferencias, discriminaciones y desigualdades</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El/la docente podría plantear acciones con significatividad si cree en el proyecto y es sensible a las diferencias - Sin este reconocimiento no es posible hacer cambios de forma asentada y sincera 	39	4.33	0.72
<p>Que favorezca la formación de la identidad libre de estereotipos</p> <p>RAZONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - La tolerancia y la no discriminación pasa por disponer de una identidad libre de estereotipos sexistas 	35	2.91	0.65
<p>Que parta de una perspectiva integral que reconozca el papel de los valores en la formación</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En los centros educativos no se lleva a la práctica una educación en valores que atienda a los aspectos del currículum oculto - La perspectiva de la educación integral incorpora la revisión de los contenidos de la enseñanza desde la teoría crítica feminista 	30	2.72	0.65
<p>Que fomente el papel predominante del profesorado como investigador-dinamizador del proyecto</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debemos formar para la reflexión y el cambio. Aprender a observar la práctica docente y a transformarla - El papel del profesorado es determinante para implicar al resto de la comunidad educativa en este proyecto 	27	3.38	0.50

Tabla 2. Categorías más votadas en la fase 2 para la pregunta 2 (“modelo didáctico”)

Bajo el mismo criterio enunciado anteriormente (categorías con puntuaciones totales superiores al promedio esperable por azar, que en este caso equivale a 27.09 en la pregunta 1 y a 24.73 en la pregunta 2), en las tablas 3 y 4 se presentan los resultados de las opiniones expresadas por los/as informantes.

PRINCIPALES DIFICULTADES	P.T.	P.V.	PR.T.
Falta de significatividad de los valores de género para las personas relacionadas con el contexto escolar	136	3.89	3.02
Inexistencia de un proyecto educativo sensible al género que abarque a toda la comunidad educativa	56	2.95	1.24
Convivencia de agentes educativos con propuestas contradictorias: familia, escuela y sociedad	51	3	1.13
Falta de diálogo, de reflexión y de trabajo en equipo del profesorado, sobre el tema	51	2.83	1.13
Creencia de que la discriminación por sexo es algo ya superado	39	2.44	0.87
Modelos sexistas en la socialización del profesorado	33	2.75	0.73
Los valores sexistas imperantes en la sociedad	30	3.75	0.67

Tabla 3. Categorías más votadas en la fase 3 para la pregunta 1 (“dificultades”)

CARACTERÍSTICAS DE UN MODELO DIDÁCTICO	P.T.	P.V.	PR.T.
Modelo didáctico de carácter constructivista, crítico y colaborativo, que integre los valores intelectuales, corporales, emocionales y comportamentales	88	3.67	1.96
Implicar a toda la comunidad educativa para analizar y coordinar actuaciones y programas de manera democrática	86	3.74	1.91
Introducir la perspectiva de género en la formación inicial y permanente del profesorado	76	2.71	1.69

Fomentar el análisis crítico de la realidad social y cultural que ha propiciado un tratamiento diferente para ambos géneros	73	2.81	1.62
Introducir la perspectiva de género en la selección de contenidos, en las relaciones en el aula, en el uso de espacios...	64	3.37	1.42
Debe generar estrategias de cambio y compromiso político, para contribuir a una sociedad más justa	27	3.38	0.60

Tabla 4. Categorías más votadas en la fase 3 para la pregunta2 (“modelo didáctico”).

Asimismo, los listados de categorías para las dos preguntas que orientan la investigación (“dificultades” y “modelo didáctico”) que se elaboran tras el análisis de las aportaciones en esta etapa, pueden considerarse ya como definitivos. Ello se debe a que, tras la aplicación de la prueba de Wilcoxon, no existen diferencias significativas entre las ordenaciones de elementos en la fase 2 y en la fase tres, tanto en la pregunta 1 ($p=.827$), como en la pregunta 2 ($p=.872$). Puede, por tanto, decirse que existe consenso entre los/as participantes respecto a cuáles son las principales dificultades para llevar a la práctica el tratamiento de la igualdad y respecto al género, y respecto a las características que debe reunir un modelo didáctico que aborde esta temática.

Finalización y devolución de los resultados a los/as informantes

En el *delphi* es de gran importancia que los resultados finales sean devueltos a los/as informantes. Éstos/as merecen una adecuada retroalimentación, dado el esfuerzo y tiempo que han invertido, al tiempo que el envío de los resultados del cuestionario 3 permite alcanzar la sensación de término del proceso. Para hacer esta devolución, se elaboraron dos listas -una para cada una de las dos preguntas iniciales- en las que se ordenan según su rango las respuestas más votadas, adjuntando a cada una de ellas la puntuación total alcanzada, el promedio según las personas que la votan y un resumen de las razones por las que cada categoría ha sido elegida.

6.2. LOS VALORES DE GÉNERO EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Presentamos a continuación, un resumen de los resultados de nuestro trabajo. Dado que el número de variables utilizadas es muy elevado (44 indicadores observados en dos centros), por cuestiones de espacio, nos centraremos en los aspectos más significativos y relevantes.

Procedimientos de análisis de la información

Los procedimientos aplicados para el análisis de la información recogida son los siguientes: por un lado, se han calculado las medianas de las valoraciones cuantitativas emitidas por las/os analistas ante cada categoría (mediana y desviación típica); y, por otro, se han identificado temáticas a partir de los fragmentos textuales denominados como “observaciones” y “ejemplos”.

Uso del lenguaje e indicadores de presencia femenina

En la tabla 1 se presentan las medianas alcanzadas en las diversas categorías que componen la dimensión relativa al uso del lenguaje. Se puede apreciar como en todos los documentos escolares se usa siempre o casi siempre el masculino para englobar tanto a hombres como mujeres, haciéndose uso de expresiones como *padres* para designar a *los padres* y a *las madres*, *alumnos* para referirse a *los alumnos* y *las alumnas*, *los profesores* por las *profesoras* y *los profesores*, etc. Asimismo, en la categoría “uso del o/a”, las medianas son más bajas, lo que indica que sólo en ocasiones se hace uso de esta construcción. Más bajas aún son las medianas para “uso de términos neutros”, por lo que sólo muy rara vez se acude a expresiones como *alumnado*, *profesorado*, *familia*, *persona*, etc. Además, hay que hacer constar -y en esto coinciden prácticamente todas las anotaciones de las personas

Nos referimos a los casos en que determinados cargos y/o actividades se atribuyen exclusivamente a uno de los dos géneros (sobreespecificación). Según los comentarios de las/os observadoras/es, es frecuente encontrar expresiones como *director*, *jefe de estudio*, *representante del ayuntamiento* (en tanto que va acompañado del determinante “el”), *coordinador de ciclo...* Todos estos cargos se expresan generalmente en género masculino, mientras que otros como *cocinera*, *secretaria*, *limpiadora*, *monitora de educación especial* aparecen casi siempre en femenino. Se observa en estos ejemplos una diferenciación implícita de las funciones de hombres y mujeres, según la cual los cargos y actividades relacionados con el poder y la toma de decisiones se asocian al varón, mientras que las actividades asistenciales y de apoyo se asignan al género femenino.

Podría pensarse que, en la redacción de los correspondientes documentos escolares, se está pensando expresamente en la persona que los desarrolla. Así, si en el centro en cuestión, hay un director masculino, puesto que se trata de un cargo unipersonal es lógico pensar que se tienda a nombrarlo siempre como *el director* y no como *el director o directora* que, en definitiva, es una construcción más abstracta. Sin embargo, dado que se trata de documentos públicos y estables a lo largo del tiempo, este tipo de sesgos no deberían encontrarse en ellos. Por otra parte, en los segmentos textuales en que se encuentra esta sobreespecificación, es frecuente observar estructuras como las del siguiente ejemplo:

“2.3.- El/la secretario/a

El/la secretario/a será un maestro/a con destino definitivo en el centro, designada por el Director, previa comunicación al Consejo Escolar, y nombrada por el Delegado Provincial (...)
Las competencias de la Secretaria serán (...)” (ROF del centro 1, página 20)”

Como se puede observar, en los primeros registros se pretende usar expresiones que recogen a los dos sexos como posibles candidatos al desempeño del cargo, sin embargo, cuando continúa la redacción, se deduce que se piensa en una mujer a la hora de diseñar sus funciones y competencias.

Además de las razones apuntadas para justificar que se está incurriendo en un sesgo de sobreespecificación, podemos alegar otra más rotunda y contundente. Puesto que dos de los observadores forman parte de la plantilla de cada uno de los centros, éstos nos aclaran algunas cosas que confirman que hay una actitud sexista en la base del uso del lenguaje. Así, en uno de los documentos de un centro, se habla de *la cocinera*, a pesar de que este cargo lo desempeña un varón; de igual modo, se habla de *el representante del ayuntamiento*, cuando este cargo lo desempeña desde hace bastante tiempo una mujer.

En relación con el uso del lenguaje, es necesario apuntar, no obstante, que diversas/es observadoras/es han señalado que se evidencia que todos los documentos analizados están realizados en distintos momentos temporales y por distintas personas o equipos docentes. Ello implica que el uso del lenguaje que se hace en sus diferentes partes y secciones se haga en función de criterios distintos. Así, se aprecia cómo hay una evolución en el lenguaje desde los documentos más antiguos -en cuanto a su fecha de elaboración- a los más actuales. Al mismo tiempo, en los proyectos curriculares de algunas áreas, se procura, más que en otras, usar un lenguaje no sexista y respetuoso con ambos sexos. Ello es indicativo de la situación que vive esta temática en los centros educativos. Por el momento, sólo son sensibles a ellas personas y/o colectivos concretos, mientras que no puede hablarse de un tratamiento común y generalizado del tema y un planteamiento consensuado por parte del centro escolar, sino más bien de una suma de criterios diversos y puntos de evolución diferentes.

En cuanto a los indicadores de presencia femenina, tras contabilizar el número de mujeres y hombres que desarrollan su actividad profesional en ambos centros, hemos obtenido los siguientes resultados:

- Los equipos directivos de ambos centros están formados fundamentalmente por hombres,

excepto una mujer que, en uno de ellos (colegio 1), ejerce la función de Secretaria del centro.

- Los cargos de coordinación lo desempeñan un 44,4% (colegio 2) y un 50% (colegio 1) de las mujeres profesoras.

- El porcentaje total de mujeres en ambos centros es del 65-70%, si bien su presencia va disminuyendo conforme aumenta la especialización y/o el nivel educativo. Así en infantil, el porcentaje es del 80%, en el primer ciclo de primaria llegan al 100%, en segundo ciclo de primaria es del 83%, y en tercer ciclo del 60%, mientras que en secundaria son sólo el 33%, todas ellas en primer curso de ESO.

- En relación con los puestos referentes a labores no estrictamente instructivas (comedor, administración...), en el colegio 2, todos estos cargos (entre los que figuran cocinera, secretaria, limpiadoras y monitoras), son desempeñados por mujeres, con la excepción de un hombre que realiza la función de conserje. En el colegio 1, también es un hombre quien desempeña la conserjería además de un cocinero, mientras que el resto (monitoras, secretaria, ayudantes y pinches de cocina, y limpiadoras) son mujeres.

Proyectos curriculares y planes anuales

En la tabla 2 se presentan las medianas obtenidas para los distintos indicadores que componen las dimensiones relativas a la planificación curricular. Como se puede observar, en ninguna de ellas se alcanza el valor 3 que vendría a indicar que en los documentos curriculares en cuestión se hace una alusión a la categoría de carácter específico y explícitamente enfocada a recoger la diferencia sexual. Por su parte, los valores 1 y 2 están indicando que no se recogen los aspectos a observar (1) o que, en todo caso, se recogen dentro de un planteamiento genérico de atención a las diferencias (2), sean éstas generadas por razón de sexo, raza, cultura, religión,...

Se puede observar que las medianas más altas se encuentran en la dimensión referida a los fines y objetivos educativos. Esto implica que, en ambos centros, las notas de identidad y las finalidades educativas incluyen la necesidad de potenciar la igualdad de géneros y el respeto a la diferencia sexual. Sin embargo, al ser los valores de las medianas de 2, o próximos a éste, se puede deducir que se trata de un planteamiento general de “atención a la diferencia”, en el que cabe incluir, además de la diferencia de género, la diferencial de culturas, razas, religiones, etc. Esto se observa en objetivos como:

“Pretendemos desarrollar un sincero respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al vocabulario y al buen uso de los recursos materiales”(Proyecto de centro, colegio 1, s/p).

“El centro practica una educación para la igualdad, sin discriminaciones por razón de sexo, raza o creencias (...)” (Proyecto de centro, colegio 1, s/p).

“Entendemos la diversidad como factor enriquecedor del centro y por ello adoptamos un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje de todo el alumno (...) (Proyecto de centro, colegio 1, s/p).

“Fomentar un sentimiento profundo de igualdad ante las diferencias psíquicas, sexuales, de raza, religión, físicas,...” (Proyecto de centro, colegio 2, s/p).

Ello es indicativo de que no se considera la necesidad de trabajar específicamente la igualdad de géneros; los centros asumen la idea general propuesta por la LOGSE de respetar y atender a la diversidad, sin tener una conciencia propia y autóctona de la necesidad de trabajar esta temática a pesar de que, en la historia reciente del pueblo, se han dado casos flagrantes de violación de los derechos de la mujer, precisamente en antiguas alumnas de uno de los centros. El análisis de los

Se trabajan (bien a través de los contenidos, bien a través de actividades concretas) aspectos relacionados con los sentimientos y la afectividad	2	2	La metodología de la EI es adecuada para conseguir los objetivos	1	1
Se trabajan (bien a través de los contenidos, bien a través de actividades concretas) los comportamientos sexuales de ambos géneros, fomentándose el respeto ante los diferentes tipos de respuesta sexual	2	1	La metodología de la EI tiene en cuenta la importancia de la actuación del profesorado en el moldeado de la conducta	1	1
Se hace alusión a la valoración y aceptación de las diferencias corporales de carácter biológico	2	1	Se especifican el conjunto de actividades a realizar	1	1
Se alude a profesiones o personajes femeninos	1	1	Las actividades especificadas son adecuadas y suficientes para el desarrollo de los objetivos de la EI		
Se recoge el uso de un lenguaje no sexista como objetivo didáctico o como actividad docente	1	1	Se explicitan los criterios de evaluación del área de EI		
En los contenidos y actividades se hace un análisis de la realidad social del hombre y la mujer	2	1	Se especifican los mecanismos para la evaluación en el área de EI		

Tabla 2. Medianas obtenidas en las categorías relativas a la planificación curricular

Así, si nos fijamos en las medianas alcanzadas en las dimensiones “programación por áreas y ciclos”, “orientación y acción tutorial” y “tratamiento de la transversalidad”, predominan los valores de 1 o próximos a éste, que implican que no se hace ninguna mención en los documentos analizados a los indicadores en cuestión. Si tenemos en cuenta que en las tres dimensiones -a diferencia de la anterior, que se centra en el *qué*- se encuentran las categorías que pretenden recoger *cómo* se lleva a la práctica las finalidades educativas, podemos deducir que éstas se quedan en ocasiones en meros fines generales que no orientan y condicionan los contenidos, metodología, actividades y recursos que se trabajan en el centro. Y esto es así en un doble sentido: en el ámbito curricular inmediato, observamos que las distintas áreas no introducen contenidos ni actividades que resalten el papel de la mujer y potencien los valores femeninos; y, a nivel de la acción tutorial y de la transversalidad, tampoco se realizan propuestas ni actuaciones concretas en este sentido.

Además de esto, el análisis de los ejemplos citados por las personas que realizan la observación nos aporta nuevos aspectos a considerar. Así, entre los indicadores a observar hay determinados contenidos que sí se trabajan y operativizan en actividades concretas, sin embargo, en la mayoría de estos casos, no se observa una perspectiva de género. Esto ocurre, por ejemplo, en los siguientes contenidos:

- Conocimiento del propio cuerpo (varias referencias en ambos centros).
- Desarrollo de la autostima como consecuencia de su valoración y aceptación (Proyecto de centro,

colegio 1, p. 59).

- Trabajo doméstico (familia, electrodomésticos,...) (varias referencias en ambos centros).
- Actitud crítica ante los mensajes escritos, especialmente por los que suponen una discriminación racial o sexual (Proyecto de Centro, colegio 1, pp. 52-53).

Asimismo, la presencia de mujeres en la historia, las artes y las ciencias es prácticamente inexistente de acuerdo con los mapas de contenidos de ambos centros, hasta tal punto que sólo hemos encontrado tres personajes femeninos en las programaciones de área, que son: la Virgen María, Isabel la Católica y Mariana Pineda. A esto hay que añadir una referencia, a nuestro juicio, muy significativa; así, en uno de los centros, tras exponer un listado de líderes sociales e históricos, se escribe:

“Valoración de las aportaciones de otros hombres a la historia” (Proyecto de centro, colegio 1, p. 50).

Entendemos que aquí el uso del masculino genérico es un reflejo más de la visión androcéntrica que impera a la hora de seleccionar los contenidos educativos en las diversas áreas.

No obstante estos comentarios, hay ciertas alusiones o referencias que bien pueden entenderse como un intento de operativización de las finalidades educativas antes citadas y, por lo tanto, de llevarlas a la práctica de forma real. Todas las referencias de este tipo encontradas aparecen listadas a continuación:

- Superación de estereotipos sociales relativos a los sexos (Proyecto de centro, colegio 1, p. 50).
- Visión crítica ante el uso que se hace de la mujer en nuestra cultura (Proyecto de centro, colegio 1, p. 66).
- La actividad física como medio de disfrute, favoreciendo la igualdad de roles y potenciando el trabajo en grupos mixtos (Proyecto curricular de tercer ciclo, colegio 2, p. 20).
- Participación activa de los dos sexos en el manejo de herramientas (Proyecto de centro, colegio 1, p. 50).
- Desarrollo de la identidad sexual. Relaciones entre comportamiento sexual y sentimientos. Respeto y tolerancia ante los distintos tipos de respuesta sexual (Proyecto de centro, colegio 1, p. 66).
- Nociones sexuales básicas y relaciones sociales: papel del sexo en la cultura (Proyecto de centro, colegio 1, p. 66).
- Nuestros cuerpos son diferentes, nuestros derechos son los mismos. Sexualidad y coeducación (Proyecto curricular de tercer ciclo, colegio 2, p. 10)
- Conductas no sexistas (Proyecto de centro, colegio 1, p. 36).

Es interesante añadir a este listado de referencias, el análisis del “marco curricular” del que proceden. Es decir, se trata de identificar qué tipo de contenidos son, desde qué áreas se trabajan y también, en qué ciclo educativo se encuentran.

Haciendo este análisis y teniendo en cuenta que no todas las referencias citadas se refieren a contenidos (por lo que no cabe su clasificación como actitudinal, procedimental y conceptual), encontramos los siguiente:

* Seis de las referencias proceden del Área de Conocimiento del Medio y dos de ellas de Educación Física.

* De entre las que son contenidos, cinco referencias son de contenidos clasificados por los equipos docentes como actitudinales y otras dos referencias, de contenidos conceptuales.

* Respecto a los ciclos de primaria en que se han encontrado las referencias, en el primer ciclo, sólo se ha encontrado una, en el segundo, tres y en el tercero cuatro.

Asimismo, es de resaltar el nulo tratamiento que la igualdad de géneros recibe desde la orientación y la acción tutorial, donde no se han encontrado ninguna alusión a las categorías prefijadas.

Algo similar ocurre con el tratamiento de la transversalidad. En función de las medianas obtenidas, podemos deducir, en primer lugar, que en el centro 2 no se hace absolutamente ninguna referencia explícita a la “Educación para la Igualdad de Oportunidades”. Aunque se trata de contenidos transversales, entendemos que debe existir un planteamiento común que guíe las actuaciones en este sentido. En segundo lugar, en el centro 1, las alusiones existentes se dan prácticamente sólo a nivel de los objetivos, sin ninguna concreción de posibles metodologías, criterios de trabajo, fórmulas de coordinación del profesorado, etc. Asimismo, es de destacar que estos objetivos se refieren, en algunos ciclos, a la “Educación para la Igualdad en la Diferencia”, y no se centran específicamente en la cuestión del género. Se observa también que el número de objetivos y propuestas varía según el ciclo educativo. Dado que estos documentos se hacen por los equipos docentes, cabe suponer que el hecho de que la transversal esté más o menos desarrollada se debe a la especial sensibilización de algunas personas. Esto nos lo confirma uno de nuestros profesores/observadores.

“Por la sensibilidad de una profesora se trabaja especialmente en Tercer Ciclo”
(anotaciones de un profesor/observador).

Por último, listamos a continuación los objetivos y propuestas que han recogidos los/as observadores/as en los ejemplos del centro 2:

- Hacer presentes ambos géneros, masculino y femenino, en las comunicaciones orales (Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 12).
- Actividades que fomenten el respeto a las diferencias (Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 33).
- Realizar las actividades sin discriminar a ningún alumno (Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 33).
- Favorecer la actitud no sexista en aspectos concretos como: vocabulario utilizado, distribución e tareas, uso de juguetes, recursos...(Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 13).

Como se puede observar, se trata de ideas aisladas y poco sistemáticas que no se articulan en un planteamiento coordinado que sirva de referencia común al trabajo del conjunto del profesorado.

Profesorado y espacios organizativos

Esta dimensión de “profesorado y espacios organizativos” es la que menos desarrollada se encuentra en la escala Val-Gen, debido a las dificultades para conocer, sólo a través de los documentos curriculares, las actuaciones docentes en este sentido. Es ésta precisamente una dimensión que está siendo objeto de estudio a través de otros procedimientos de recogida de información (concretamente, mediante la observación en las aulas y mediante una escala de actitudes). No obstante, nos parecía

necesario valorar en qué medida en los documentos curriculares se articulan espacios organizativos o grupos docentes para trabajar la igualdad de géneros. Así, si hubiera algún grupo de profesoras y profesores que trabajan en esta línea, es lógico pensar que ello se refleja en documentos como los planes y las memorias anuales, donde, entre otras cuestiones, se abordan las reuniones a realizar, las actividades extraescolares a plantear, etc.

En la tabla 3 hemos indicado las medianas obtenidas en ambos centros para las cuatro categorías que componen esta dimensión. De acuerdo con estos valores se deduce que, en ambos centros, existen diversos tipos de espacios (salas de estar, del profesorado, de tutorías...) en los que el profesorado podría trabajar sobre el sexismo y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, tras revisar las memorias y planes anuales, se observa que estos espacios se utilizan fundamentalmente para reuniones estrictamente “instructivas”, es decir, para revisar y/o evaluar la marcha de un grupo clase y de ciertos alumnos/as, para fijar criterios de evaluación, etc.

CATEGORÍAS	C1	C2
Existen espacios (estructuras organizativas, reuniones, equipos de trabajo...) en los que el profesorado interesado puede reflexionar sobre el problema de la discriminación de género	3	3
Existen espacios (estructuras organizativas, reuniones, equipos de trabajo...) en los que el profesorado puede coordinar y llevar a cabo actuaciones en este campo	3	3
En las finalidades para las cuales están creados los espacios existentes se recoge la “orientación para la igualdad”, la “educación no sexista” y temas similares como posibles objetivos de trabajo	1	1
En la estructura organizativa del centro para el uso de los espacios (gimnasios, salas, aulas, laboratorios, etc.) se fomenta el uso compartido de los espacios comunes	1	1

Tabla 3. Medianas obtenidas en las categorías relativas al profesorado y los espacios organizativos

Lo mismo sucede con las actividades extraescolares. En ambos centros se planifican y realizan un gran número de actividades de este tipo, pero ninguna de ellas se relacionan con la temática que nos ocupa; así, no se celebra el día de la mujer, ni se realizan actividades en este sentido. No hay constancia, por otra parte, de la existencia de un equipo docente o seminario o curso de formación enfocado hacia el tratamiento de la igualdad de oportunidades.

6.3. LOS VALORES DE GÉNERO EN EL PROFESORADO

6.3.1. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

En la tabla 1 se presenta un resumen de las características del profesorado que ha participado en el estudio. Se puede observar que el porcentaje de mujeres y hombres es bastante similar, aunque predominan las primeras. La mayoría de los/as encuestados/as, por otra parte, son diplomados/as en Magisterio y sólo un 18% tienen una licenciatura universitaria. Asimismo, la media de edad está en torno a los 42 años y la de experiencia docente en los 17 años y medio.

SEXO	Mujeres: 58.9% Hombres 41.1%
TITULACIÓN	Licenciatura: 18.2% Diplomatura de Magisterio 81,8%

EDAD	Media: 41.86 Desviación típica: 9.82
AÑOS DE EXPERIENCIA	Media: 17.51 Desviación típica: 9.50
ESPECIALIDAD	Generalista de Infantil o Primaria 61.4% Especialista Primaria 19.3% Secundaria 19.3%

Tabla 1. Características del profesorado encuestado

En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas de todos los ítemes de la escala. En términos generales, puede decirse que predominan las puntuaciones extremas (próximas a 1 o a 6), encontrándose pocos ítemes cuyas medias oscilen entre los valores más centrales (aproximadamente, entre 2,5 y 4,5).

En relación con la dimensión “expectativas de los docentes”, las medias se encuentran casi siempre muy cercanas al valor 1, ya que la mayor parte de los ítemes son negativos. Esto implica, en términos generales, que los docentes y las docentes encuestados/as manifiestan no tener expectativas diferentes para los chicos y para las chicas. Así, no consideran a los chicos como más inteligentes que las chicas, ni más activos en clase. Por otra parte, no consideran que las chicas sean más trabajadoras y constante que los chicos, y que éstos sean más revoltosos que aquéllas. Sin embargo, precisamente en estos tres ítemes (las chicas como más trabajadoras y como las que sacan mejores notas por su constancia en el estudio y los chicos como más revoltosos), las medias tienden a los valores centrales, a diferencia de los demás. De alguna forma, está indicando un cierto nivel de acuerdo con estos enunciados, lo que confirmaría la existencia de expectativas diferentes para uno y otro sexo.

DIMENSIONES E ÍTEMES DE LA ESCALA	Media / Desv. Tip.
DIMENSIÓN “EXPECTATIVAS”	
Considero que las chicas son más trabajadoras que los chicos	2.85 / 1.86
Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas	2.02 / 1.40
Creo que las chicas y los chicos atienden por igual en clase	4.93 / 1.56
Considero que los chicos son más inteligentes que las chicas	1.24 / 0.63
Creo que los chicos son más revoltosos que las chicas	2.71 / 1.85
Creo que las chicas suelen sacar mejores notas porque son más constantes en el estudio	2.74 / 1.92
Creo que los chicos son más activos en clase	1.59 / 0.99
DIMENSIÓN “TRATAMIENTO CURRICULAR”	
Cuando considero que un libro de texto o material didáctico es sexista en su lenguaje y/o contenidos, propongo en el equipo docente que sea sustituido	4.18 / 1.83
Cuando tengo que poner un ejemplo en clase para explicar mejor un concepto evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres	4.24 / 1.98
Cuando un libro de texto contiene imágenes o expresiones sexistas, llamo la atención de mis alumnas y alumnos sobre ese hecho	4.32 / 1.97

En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y las chicas	2.61 / 1.71
Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje que utilice sea no-sexista	4.26 / 1.72
En la/s materia/s que imparto hago frecuentemente alusión al papel y las aportaciones de las mujeres en dicho ámbito del saber	3.02 / 1.95
Suelo analizar y cuestionar previamente a su uso en clase todo material didáctico para ver si es sexista	3.20 / 1.87
DIMENSIÓN “RELACIONES EN EL AULA”	
Suelo referir más a los chicos que a las chicas	2.53 / 1.87
En los trabajos en grupo, elijo a un chico para que tome notas	1.41 / 1.12
Siempre que pongo un ejemplo de buen comportamiento utilizo a una chica	1.52 / 1.27
Elijo a un chico para ordenar y limpiar el aula	1.79 / 1.36
Cuando estoy explicando algo pregunto más a las chicas que a los chicos	1.39 / 0.93
En mi trato con el alumnado, algunas veces utilizo expresiones estereotipadas como “pareces una nena” o “te comportas como un macho”	1.03 / 0.18
Mis alabanzas por la eficiencia con que se termina una tarea o actividad suelen estar dirigidas a los chicos	1.16 / 0.77
Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto o idea a las chicas que a los chicos	1.40 / 0.97
En clase trato a las chicas y los chicos por igual	5.67 / 0.98
En los trabajos grupales elijo a una chica como coordinadora del equipo	1.55 / 1.11
Elijo a un chico para poner orden en clase si me ausento	1.56 / 1.33
Cuando utilizamos en clase un material técnico (vídeo, televisor, ordenador...), suelo pedir ayuda a los chicos más que a las chicas	1.62 / 1.06
Elijo a una chica para trasladar un objeto pesado	2.42 / 1.48
En los trabajos en grupo elijo a un chico como portavoz	1.58 / 1.12
Cuando un alumno o alumna elige un tema o una actividad voluntaria, me preocupo por hacerles ver los sesgos sexistas que influyen en esa elección	2.90 / 1.89
DIMENSIÓN “PRÁCTICA EN EL CENTRO”	
En los documentos de trabajo (programaciones, memorias...) en cuya elaboración participo, utilizo un lenguaje no sexista	4.37 / 1.94
Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupo de hacérselo saber al equipo docente y/o directivo	4.23 / 1.79
En la preparación y realización de actividades extra-académicas (excursiones, festejos...), el reparto de tareas entre profesores y profesoras depende del género	1.47 / 1.06
En las reuniones del equipo docente, me resulta incómodo que mis colegas utilicen “os/as” para referirse a mujeres y hombres	2.83 / 1.84
En mi centro son los profesores varones los encargados de organizar el material informático y audiovisual o de repararlos cuando surge algún problema	3.00 / 1.95

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas para todos los ítems de la escala

De los ítems que componen la dimensión “tratamiento curricular” podemos resaltar la

tendencia a que las medias se sitúen en los valores centrales (comprendidas entre 2.61 y 4.32). En cierta forma, el profesorado está indicando que, en su práctica habitual, cuida la selección y uso de los materiales didácticos e intenta promover un desarrollo curricular en el que no predomine tanto el modelo androcéntrico. Sin embargo, el propio hecho de que las puntuaciones tomen valores medios nos indica que no siempre actúan movidos por esta motivación, sino que lo hacen sólo en algunas ocasiones. Es relevante el hecho de que en esta dimensión las puntuaciones se acerquen al centro, dado que en el resto de la escala, los profesores y las profesoras han tendido a ser más extremos en sus opiniones. En nuestra opinión, el profesorado encuestado se muestra tajante ante afirmaciones radicales (“los chicos son más inteligentes que las chicas”), mientras que la tendencia al centro en el resto de los ítems (que no tienen un contenido tan radical) refleja una actitud de escasa implicación y sinceridad a la hora de dar su respuesta.

En la dimensión “relaciones en el aula”, que es la que contiene un mayor número de ítems, el ítem que ha alcanzado una puntuación más alta es “trato a las chicas y a los chicos por igual”. Este ítem tiene un contenido muy general pero también puede considerarse como radical, ya que sólo unas pocas personas van a estar dispuestas a mostrar su desacuerdo con esta afirmación. Lo mismo sucede con los siguientes ítems con las medias más extremas –en estos casos, con contenido negativo- que se refieren al uso de expresiones estereotipadas y al grado en que se alaba el trabajo de los chicos respecto al de las chicas.

Por otra parte, los ítems con medias en el intervalo central son: suelo reñir más a los chicos, hago ver a mis alumnos/as los sesgos que influyen en sus elecciones, y elijo a las chicas para trasladar objetos pesados. Aquí, los valores centrales están indicando que estas acciones se llevan a cabo con relativa frecuencia.

Por último, en la dimensión “práctica a nivel del centro”, se puede decir que el profesorado encuestado afirma que utiliza un lenguaje no sexista en sus documentos de trabajo, preocupándose también por que otros documentos del centro así lo hagan. Sin embargo, se encuentran valores medios en los ítems que hacen referencia a sentirse incómodo cuando otros colegas utilicen el “os/as” y a que los profesores varones son los que se ocupan del material técnico y audiovisual. De alguna forma, los docentes y las docentes muestran cierto acuerdo –aunque de forma débil- con ambas afirmaciones.

Otra cuestión a destacar en los análisis realizados es que no existen diferencias en las opiniones resumidas en la tabla 2 según el sexo del docente. Así, tras la aplicación de la prueba t de contraste de medias, las opiniones de profesoras y profesores son bastante coincidentes. Tan sólo hemos encontrado un ítem (“elijo a una chica para trasladar un objeto pesado”) en el que ambos colectivos difieren. Así, las profesoras tienden a estar más de acuerdo con esta afirmación que los profesores ($p=.009$).

También son bastante similares las opiniones del profesorado más joven (por debajo de la media de edad) y más mayor (en la media o por encima de ésta). En este caso, la única diferencia significativa ($p=.0031$) se halla en el ítem 32 (“en los trabajos en grupo, elijo a un chico como portavoz”), estando más de acuerdo con esta afirmación los/las docentes de más edad.

No existen diferencias significativas en las respuestas de ningún ítem entre el profesorado que imparte clases en primaria y el que lo hace en secundaria. Sí existen algunas diferencias en las opiniones expresadas por los/as docentes con menos (por debajo de la media) y más años de experiencia docente (en la media o por encima de ésta). Estas diferencias se manifiestan en los siguientes ítems:

- En el ítem 2 (“considero que las chicas son más trabajadoras que los chicos”). Aquí los/as profesores/as con más años de experiencias suelen estar más de acuerdo con esta afirmación ($p=.012$).
- En el ítem 4 (“suelo reñir más a los chicos que a las chicas”), donde nuevamente es el profesorado

con más experiencia el que manifiesta un mayor nivel de acuerdo ($p=.003$).

- En el ítem 10 (“considero que los chicos son más inteligentes que las chicas”), siendo los/as docentes con más experiencia los/as que obtienen la media más alta ($p=.006$).
- En el ítem 20 (“creo que las chicas suelen sacar mejores notas porque son más constante en el estudio”), siendo los/as profesores/as con más experiencia los/as que obtienen la media más alta ($p=.024$).
- En el ítem 28 (“cuando utilizamos en clase un material técnico –vídeo, televisor, ordenador,...-, suelo pedir ayuda a los chicos más que las chicas”). También aquí el profesorado con más experiencia obtiene la media más alta ($p=.949$).
- En el ítem 31 (“suelo analizar y cuestionar previamente a su uso en clase todo material didáctico para ver si es sexista”). A diferencia de todos los anteriores, son los profesores con menos años de experiencia los que manifiestan un mayor nivel de acuerdo con esta afirmación ($p=.043$).

6.3.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para iniciar el análisis del contenido de las entrevistas realizadas al profesorado me parece oportuno, en primer lugar, exponer las categorías que se han utilizado y que han sido fruto de un proceso de triangulación (análisis, comparación y consenso) entre el investigador, la directora de este trabajo y otra colega. Este proceso se inició con el análisis previo de las transcripciones de las entrevistas de las que se extrajeron categorías de información. Posteriormente, se han negociado conjuntamente los significados de las categorías que se habían detectado individualmente, para elaborar una relación definitiva, consensuada por las tres personas anteriormente señaladas, y que son las siguientes:

Categoría	Definición	Frecuencia	%
ADP	Actitudes del profesorado ante los valores de género	24	62
CDS	Causas del sexismo	14	361
CFE	Causas de la feminización en la enseñanza	1	25
COS	Consecuencias del sexismo	1	25
DDS	Diferencias entre los sexos	6	155
EFA	Estereotipo femenino actual	30	775
EMA	Estereotipo masculino actual	9	232
EPI	Estrategias para la igualdad	31	8
FAG	Formas de abordar problemas de género en el aula	36	930
REA	Reacción ante la discriminación	1	25
RPE	Reflexiones provocadas por el estudio	1	25
SAS	Sensibilidad ante el sexismo	14	361
SEJ	Sexismo en el juego	8	2

SES	Sexismo en la sociedad actual	27	697
SIF	El sexismo en la institución familiar	14	361
SLT	El sexismo en los libros de texto	35	9
TSE	Tratamiento del sexismo en la escuela	10	258
VDF	Valoración del feminismo	9	232
VDP	Valoración del poder	3	77
VMG	Valoración de la gestión femenina en el centro	23	594
VUL	Valoración del uso del lenguaje no sexista	39	10

Tabla 3. Categorías del análisis de contenido.

En el gráfico 7 expresamos la frecuencia con que estas categorías aparecen a lo largo de las entrevistas. En él destacamos cómo la categoría “Estrategias para la igualdad” es una de las que más aportaciones recoge, junto con la que expresa “Medidas para abordar los problemas de género en el aula”. Es curioso que la mayor parte de la información aportada por él se refiera a la intervención coeducativa cuando en la práctica esto apenas se traduce.

de

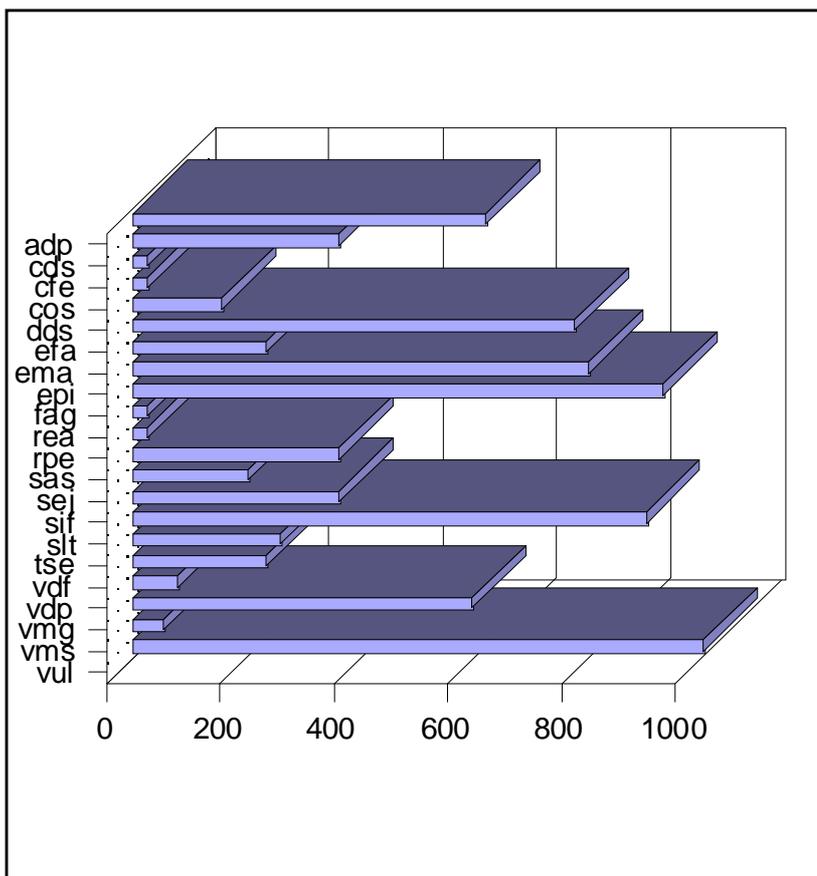


Gráfico 7. Frecuencia las categorías de análisis de las entrevistas al profesorado.

Nos gustaría, por último, aclarar varias cuestiones previas. En primer lugar, que la mayoría de las personas entrevistadas han sido mujeres. El resto del profesorado, si bien no se negó directamente a realizar las entrevistas, sí que pusieron excusas para no participar. Y por otra parte, que conservamos la numeración de línea de texto que automáticamente realiza el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD 5. Se han eliminado las líneas en las que aparecían datos que podían desvelar la identidad de las personas participantes en la evaluación, así como aquellas en blanco que se han creado automáticamente al convertir el texto del análisis al formato ASCCI. Al analizar cada categoría describimos el significado otorgado a cada una de ellas.

Con la categoría “Actitudes del profesorado ante a los valores de género”, se expresa el compromiso y la relevancia que la perspectiva de género suscita al profesorado entrevistado.

La mayoría de las opiniones de las personas entrevistadas destacan que este aspecto carece de importancia para ellas o que no se sienten nada comprometidas al respecto, e incluso tratan de restarle importancia justificando la falta de interés que les merece.

- 616 Hombre depende del tipo de tema que sea.
- 617 Yo es que es un tema que ...Es que tampoco es un
- 618 tema que.. Yo a lo mejor prefiero otro tipo de temas.
- 619 Entiendes, que a lo mejor una persona que le guste
- 620 este tema

633 Preferiría a lo mejor otro tipo de tema.
634 Yo es que particularmente este tema me parece
635 interesante pero, y yo creo que bueno, pues que me
636 parece muy bien que se comente, que se hable, pero
637 creo que háy otro tipo de cosas más importantes, para mi.

5052... Por que yo creo que
5053 en realidad en las clases de hoy existen otro tipo de
5054 problemas que a mí personalmente me preocupan
5055 más que el de la coeducación.

Cuando se trata de indagar en la causa de este desinterés y conocer su escala de valores en relación a las cuestiones que les preocupan tampoco encuentran razones que expliquen porqué ocurre este hecho. Nos sorprendió que no se manejase como argumento el exceso de trabajo o de responsabilidades, como podría pensarse en un primer momento.

Es lógico, por tanto, que no se planteen abordarlo sistemáticamente, aunque reconocen que procuran evitar en su práctica las situaciones que discriminan por razón de sexo, pero no están dispuestas/os a dedicar un tiempo determinado a abordar sistemáticamente estas cuestiones.

1138 ... sinceramente, no es un tema que a mí me
1139 motive suficientemente o si me motiva lo suficiente
1140 pero que no me atrae tanto como para suprimir media
1141 jornada. Tampoco tendría inconveniente en que
1142 durante un tiempo sacrificar, sacrificar tampoco
1143 sería, media jornada. pero que en el fondo no es el
1144 tema lo que me movería.

Consideramos que para poder actuar y demandar formación es precisa una cuestión previa como es la actitud de alerta o de sensibilidad ante las cuestiones de género y la discriminación por esta causa, cuestión que parece que no se da.

4358 Creo que eso está en función de lo que cada
4359 uno quiera ver. Si te pones a analizar a lo mejor hay
4360 chistes, pero si no tienes como intención de verla, es
4361 decir, si ves el comportamiento como algo normal no
4362 tienes porqué y no lo miro. Yo creo que trato igual a
4363 los compañeros que a las compañeras, quizás tú como
4364 observador podrías verlo mejor. Si te pones a buscar
4365 lo encuentras, pero también depende con los ojos que
4366 lo mires.

De hecho, sin embargo, la mayoría afirma que no conoce o no sabe percibir las situaciones en las que se presenta el sexismo.

702 Yo es que estoy pensando y no se me ocurre
703 una actitud así que ma ha llamado la atención, si han
704 existido yo no me he dado cuenta, que yo no tengo mi
705 memoria puesta en ese tema.

2200 alumnado. No recuerdo nunca, pero vamos, ni ahora
2201 que quizá esté un poco más de moda el tema ... ni
2202 cuando empecé a trabajar que era una cosa que no se
2203 planteaba siquiera, ni he tenido nuca ni a nivel
2204 personal ningún tipo de discriminación, ni con
2205 compañeros, ni con ...

Para terminar con esta categoría habría que resaltar otra opinión en la que pone de manifiesto la hipocresía existente en el tema y cómo los/as docentes en nuestras programaciones recogemos

cuestiones que entendemos que hay que trabajar, pero que se plantean desde la falta de convencimiento y sensibilidad por el tema. En definitiva, no existe sensibilidad hacia las diferencias de género y se tiende a adoptar el lenguaje políticamente correcto. Así, se expresan actividades que no se llevan a cabo y que ni siquiera asumimos como por ejemplo la cuestión de equidad entre los géneros en el aula.

5488 yo creo que muy pocos compañeros y compañeras
5489 asumirían de forma verbalizada y clara objetivos
5490 sexistas o rechazarían objetivos con contenidos
5491 educativos porque la gente no es tonta y porque
5492 también existe lo políticamente correcto, pero falta

Se observa también una actitud de resistencia al cambio y de poca confianza en la evolución en favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Ésta no sólo se ve en parcelas como la que nos ocupa en este estudio, sino que se hace extensible a otras valorándose de la siguiente manera:

2409 no los tiene no los entiende, en Primaria. Y el que los
2410 tiene no entiende porque tiene que cambiar, porque
2411 eso es lo que vive, lo que siente y los valores y lo que
2412 está más arraigado. Habría que explicárselo.

20 Hombre, pues no sé, yo creo que sí, la
21 verdad es que no me suelo fijar mucho, la verdad
22 pero vamos que encontrar así detalles, así pues
23 tampoco. Yo creo que no, no sé es que a lo mejor un
24 tutor, cuando tiene una clase es más fácil, pero
25 cuando vas a buscar niños, les llevas y tal creo que no
26 lo reflejas totalmente o no te das cuenta ¿no? Yo creo
27 que no.

Sin embargo, esta resistencia no la perciben como la causa fundamental de su escasa intervención coeducativa, sino que denuncian la falta de formación al respecto, lo que hace que estas cuestiones, las relativas a las diferencias de género, como tantas otras cuando se abordan en la institución escolar sean simplemente por un acto de buena voluntad del profesorado.

4184 que enfocarlo y de eso no tenemos ni idea, eso no nos
4185 lo han enseñado nunca, eso es la buena voluntad que
4186 tú tienes y tú consideras que son iguales y que es muy
4187 bonito, pero con buena voluntad no se consigue
4188 nada, hay que saber. Esos son temas que no nos han
4189 enseñado para enseñar.

El individualismo y la falta de colaboración de colegas y familias es otro impedimento para llevar a cabo propuestas en la práctica docente.

Hay quien, a pesar de reconocer la existencia de sexismo, considera que ahora es poco habitual y que es más propio de épocas pasadas.

524 recibió el premio nobel. Entonces ... yo casos de este
525 tipo me imagino que ha habido y que todavía existen
526 en la actualidad, pero que si es verdad que eso es
527 cierto, pero estamos hablando de hace unos años. Que
528 ahora no es tanto

2316 una o dos generaciones. Porque cada vez se va viendo
2317 más, pues eso los medios de comunicación ... Antes no
2318 nos planteábamos este tema, esto era rutinario. En las
2319 clases se procura que eso no exista. Los libros
2320 aparecen cada vez menos imágenes del tío con las
2321 barbas que se le ve el importante y la mujer con la
2322 escoba. Se va procurando... Sigue habiendo menos
2323 mujeres relevantes en los libros, pero aparecen.
2324 Lentamente se va suavizando, pero que existe, existe.

2325 Yo creo que la próxima generación también le toca.

Sin embargo, aparecen también las opiniones de personas que son mucho más conscientes del tema y que lo ven en sus clases de forma clara y constante.

1587 Pues en el área mía que es el de la Educación
1588 Física, muchísimas, muchísimas, porque en el área
1589 del deporte eso parece que está totalmente ... ya

1676 Sí, si hay mucho, hay mucho que trabajar
1677 sobre este tema. Es que hay hasta madres
1678 jovencísimas vienen a hablar contigo y te das cuenta
1679 de que ahí la que curra en la casa es la madre y el que
1680 trae la pasta es el padre. Entonces eso igual que el
1681 fútbol y la comba pues eso es la familia. ¿no?
1682 Entonces si hay muchísimo. Yo creo que eso sigue
1683 existiendo y durará mucho tiempo hasta que se vaya
1684 quitando.

La siguiente categoría la denominamos “Causas del sexismo” y con ella queremos expresar las razones que el profesorado nos facilita para intentar conocer el origen de esta cuestión desde una perspectiva educativa.

La primera idea que nos aportan es la de que el colegio o la escuela en general está al margen de muchas cuestiones del mundo que le rodea. Por eso las prácticas escolares en muchas ocasiones no tienen nada que ver con el estado del tema en la realidad inmediata al colegio. Mientras que en él es subliminal y sutil, en la calle es otra cuestión. Consideran que si no existe una colaboración y una coordinación entre escuela y entorno las prácticas escolares tendrán escasa repercusión.

82 creo que en un aula no se tendrían porque tener
83 problemas, pero si a lo mejor el problema radica
84 cuando está fuera del aula y el resto de la gente no
85 sigue la misma línea.

32 Es que también las familias que tengo
33 contacto con ellas es que es mínima. Las familias,
34 por ejemplo, puedes llegar a dos o tres familias de las
35 que incluso a veces que ni conozco a los padres.

La reflexión anterior les lleva a la creencia de que en el centro se hacen las cosas bien y que el problema está fuera, redundando sobre lo anterior.

143 ... A lo mejor después en casa
144 resulta que no se potencia tanto, pero este sería un
145 problema de fuera del contexto escolar.

Cuando tratan de analizar las causas de este hecho consideran varios factores. Uno de ellos es el nivel socioeconómico. Parecen justificar que dentro de las bolsas de pobreza se esconden todos los valores más negativos de nuestra sociedad.

85 ...A no ser que sean unas
86 familias con un nivel socioeconómico determinado,
87 que tengan una visión distinta. Pero la típica familia
88 tradicional en un ambiente de esta barriada o de esta
89 zona, pues yo creo que a lo mejor habría más
90 problemas en ese aspecto.

221 el hombre ayuda más, pero eso esta relacionado con
222 el nivel económico de la pareja o de la familia.

Ellos y ellas niegan padecerlo y/o originarlo. De hecho el profesorado, al pertenecer a una clase social acomodada, parece que están confirmando este hecho.

4311 Estamos en una posición, yo al menos, respecto a ese
4312 tema, en una posición privilegiada.
4313 Si tuviera que ir a las fresas con cuatro chiquillos,
4314 miraría las cosas de otra manera.

La tradición y la costumbre parecen ser otras variables que se consideran relacionadas con la discriminación por razón de sexo. La asunción acrítica de la cultura tradicional, lo que se ha denominado pedagogía cultural (Giroux, 1981) constituye, según las personas entrevistadas otra causa del sexismo.

766 Pues porque no hemos cambiado el chip.
767 Porque tenemos mucha teoría y en la práctica
768 seguimos marcando las mismas pautas porque es muy
769 difícil cambiar las costumbres. Y son costumbres
770 establecidas desde hace muchos años, desde hace
771 siglos. Entonces estamos en ese camino, pero no
772 acabamos de creernoslo siguen existiendo esas
773 diferencias y seguimos asumiéndolas.

1055 ..., pero creo que bueno durante mucho
1056 tiempo estamos mamando lo mismo es muy difícil
1057 liberarse de algo que te han metido a presión, de algo
1058 en lo que te has formado sin haber podido sin haber
1059 podido remediar. Entonces a mi no me extraña para

La edad cronológica de las personas, en cuanto a que cuando más joven menor impregnación cultural tiene y menos sexista es el individuo, se apunta también como una causa o elemento calibrador de la cuestión de género.

1215 Yo creo que bien, que no están todavía tan
1216 tocados como los adultos, yo creo que ... incluso
1217 cuanto más pequeños yo creo que mejor. y sería
1218 bueno hacerlo porque conforme van creciendo van
1219 teniendo más influencia del ambiente y se les va
1220 notando a ellos.

Con ello demuestran la potencia de las prácticas educativas (escolares, familiares y sociales) que, conjuntamente, van conformando los estereotipos de género asociados a unas y otros. Procesos muchos de ellos inconscientes que refuerzan la existencia de los planteamientos sexistas.

1595 las niñas jueguen al fútbol. Es más los más grandes
1596 lo aceptan todavía menos, son más chicos y aceptan
1597 todavía más pero incluso hay mucha diferencia entre
1598 los del tercer ciclo con los del segundo ciclo, será que
1599 todavía no tiene tan trillado eso del sexismo, aunque
1600 también son sexistas, pero en ese sentido dejan como
1601 más... porque claro también tú te los llevas más a tu
1602 terreno, son más bizcochables, entonces les hablas,
1603 les dices, y siempre es más fácil.

De hecho cuanto más inconscientes y constantes son estos procesos de transmisión de los roles de género más duradero es su efecto. Los mensajes subliminales parece que, a pesar de estar prohibidos en la publicidad, en las prácticas educativas siguen perdurando.

1659 ... Hay niños que tú te los
1660 llevas a donde quieres, porque todavía son chicos, pero
1661 el año pasado concretamente con la experiencia que

1662 tuve en secundaria ahí te das cuenta perfectamente,
1663 porque ya son niños más formados, niños con otro
1664 nivel de aprendizaje social, podríamos decir, en ese
1665 sentido, en influencias y se les nota una barbaridad.
1666 Pero mucho, mucho, mucho.

Esta consolidación es tal que incluso aquellas personas que manifiestan sentir un cierto interés y sensibilidad por la coeducación, encuentran justificación a las diferencias entre los sexos. Partiendo la práctica de la coeducación de la superioridad de los chicos. Lo que nos confirma, una vez más, la existencia de una “falsa igualdad” en la actual escuela mixta.

1607 además yo a la hora de organizar el grupo, organizo
1608 el grupo, hay días que les dejo libertad y otros días
1609 que digo: niños con niñas, porque además si vamos
1610 a hacer un ejercicio de dominio del balón con el pie
1611 está claro que los niños están más aptos que las
1612 niñas, entonces yo quiero que se enriquezcan de eso,
1613 los niños de las niñas y a parte están acostumbrados
1614 a trabajar juntos.

Consideran que, en la evolución de los dos sexos y probablemente por razones ambientales, también se encuentran algunas razones o cuestiones en las que no existe esa diferencia entre las personas de distinto sexo.

2177 Sino que es una actitud que igual le
2178 pregunto a un niño que a una niña que igual juega al
2179 fútbol un niño que una niña y como son chiquitillos,
2180 normalmente siempre he estado abajo, casi no hay
2181 mucha diferencia de velocidad o de técnica de fútbol.

Siguiendo con la cuestión anterior relativa a la evolución y al desarrollo de las personas hacen una referencia muy clara al hecho de que las niñas, a medida que crecen, se van autolimitando en sus posibilidades en situaciones como la de jugar al fútbol o en otros juegos que socialmente se consideran masculinos.

2268 están en el colegio. Al principio les gusta, se ven en
2269 paridad, pero según va avanzando el tiempo se ven
2270 con menos técnica, menos dominio y se aburren y ya
2271 está. Dejan de jugar a determinados juegos.

Nos pareció interesante indagar sobre dos cuestiones que tienen una clara incidencia en la organización de los centros como es la feminización de la enseñanza y la percepción que las mujeres tienen del poder y de las características que deben reunir las personas que lo ejercen.

Sus explicaciones en el primer caso están claramente relacionadas con la significatividad y la creencia que perciben en las actividades a realizar en la profesión docente.

253 Aquí concretamente no
254 es representativo del trabajo de todas las mujeres. Ya
255 que la enseñanza junto con la sanidad (ATS) es
256 donde más mujeres hay, porque es más fácil.

El miedo al poder de las mujeres, al control sobre sus vidas y a su independencia se refleja en la posición que ocupan en la enseñanza. A pesar de haber alcanzado la igualdad en la asistencia a los centros escolares la desigualdad se refleja en los puestos de responsabilidad.

Rousseau afirmaba que la mujer es un ser débil y carente de inteligencia que no puede participar en las asambleas, ni exigirle lo mismo que a los hombres y por lo tanto debe quedarse en casa. Argumentos que no han caído en saco roto y han contribuido a consignar un círculo vicioso en la relación poder-mujer.

La siguiente categoría que denominamos “Valoración del poder”, trata de la información de las personas entrevistadas relativa a sus reflexiones entorno a ocupar el poder o su opinión sobre las personas que lo ostentan.

La mayoría no quieren ocupar puestos de responsabilidad, aduciendo varias razones para ello. La más importante es la de la falta de interés por el poder.

4562 directora era buenísima, mucho mejor que el director
4563 y además era chiquitita. Yo estuve propuesta para la
4564 dirección, me engañaron, creía que lo obligaba la ley
4565 y cuando me enteré que no me obligaba la ley lo dejé
4566 , fui directora tres días, antes de que me nombrasen
4567 me enteré de que era provisional, de que la ley no me
4568 obligaba y no me interesaba y lo dejé. Y sigúe sin
4569 interesarme, yo no quiero ser directora, yo quiero mis
4570 clases y mis niños.

Breakwell (1985) expresa claramente esta situación cuando afirma que “en un juego en el que no puedas ganar, lo más razonable que puedes hacer es no jugar”.

Las mujeres, y también los hombres describen el poder con una imagen masculina.

1865 Porque es lo normal. El director, siempre se
1866 dice el director: _ Oiga por favor puedo hablar con el
1867 director. _ No perdón soy directora. O sea que ya se
1868 tiene totalmente asumido que lo que se va a encontrar
1869 es un hombre. Cualquiera madre de fuera que venga a
1870 hablar con el director ya sabe lo que se va a
1871 encontrar. Me pasaba en un centro en el eramos todas
1872 mujeres. Había sólo un hombre. Decían: _ Puedo
1873 hablar con el director. _ No, no perdón con la
1874 directora. Ya asumen rápidamente que es un
1875 hombre.

Como señalamos anteriormente las consecuencias del androcentrismo se manifiestan también en las relaciones de autoridad y el liderazgo. Las relaciones de poder no son inintencionadas ni subjetivas. Si de hecho son inteligibles es porque son imbuidas una y otra vez calculadamente. No existe ningún poder que pueda ser ejercido sin una serie de fines y objetivos. (Foucault, 1978)

La siguiente categoría que denominamos “Valoración de la gestión femenina en el centro”, es la que nos va a permitir reflejar las valoraciones que hacen las personas entrevistadas no sólo de sus experiencias con mujeres directoras sino también sobre la hipótesis de que las mujeres dirigieran o gestionaran un centro educativo.

En esta categoría nos encontramos con informaciones de todo tipo desde las que tienen o tuvieron experiencias positivas con mujeres directoras.

251 He estado en centro en los que había un
252 directora, una compañera que tuve yo y lo hacía de
253 maravilla, lo hacía muy bien.

1843 hombre, que es lo que tu me estás preguntando. No
1844 porque he tenido centros donde han sido el equipo
1845 directivo todo mujeres y han funcionado igual de
1846 bien. Lo que pasa es lo que sí te digo que la mujer no

4560 Cuando estaba en el colegio
4561 "femenino", había una directora y un director. La
4562 directora era buenísima, mucho mejor que el director
4563 y además era chiquitita.

Incluso hay quienes no se conforman solo con una mención positiva y prefieren hacer una apuesta decidida en pro de las mujeres directoras.

857 Pues si te soy franca, para dirigir creo que
858 dirige mejor una mujer, porque las mujeres estamos
859 acostumbradas a llevar el mando de una manera
860 oculta, pero al fin y al cabo lo que es la unidad
861 familiar todo se rige por la línea que traza la mujer
862 aunque tenga que ser diciendo a los demás sí, sí, sí.
863 Y tenga que estar trajinando las cosas ocultamente.

Algunas personas hacen referencia a su mejor preparación, debido a un aprendizaje que ha durado muchísimos años.

Estos procesos no siempre tienen lugar en las instituciones instauradas para ello, sino en nuevos ambientes de aprendizaje (Salinas, 1997). Los encuentros de enseñanza y aprendizaje comienzan en la infancia y abarcan desde el aprendizaje de las letras y los números de Barrio Sésamo, los conceptos de "hogar y familia" de Roseanne; de La tribu de los Brady de los setenta o de los conceptos de feminidad de Ally McBill o las telenovelas. Entre esos conceptos se incluyen "las cosas que me enseñó mi madre", los protocolos, culturalmente distintos que aprendimos en las casas de nuestras amigas y los años de clases que aportan un saber derivado de décadas de escolarización y, en muchos casos de educación universitaria. Las pedagogías informales (Luke, 1999) comienzan con la enseñanza de la higiene personal, los juguetes instructivos que los padres y madres compran a sus hijos/as, las lecciones maternas y paternas sobre las estufas calientes, la forma de cruzar la calle, de montar en bicicleta y de atarse los zapatos.

864 Entonces yo pienso que por tradición, la mujer tiene
865 más dotes de mando que el hombre, aunque no sea
866 capaz de manifestarlas. Quizá el director ideal sea un
867 hombre, pero desde luego creo que una mujer tiene
868 más facultades, no porque como mujer las posea
869 porque ha nacido con ese don, sino porque a lo largo
870 de la historia las ha desarrollado.

También aducen que en cuestiones económicas son mucho mejores que los hombres por su gran preparación de administradoras tradicionales de lo doméstico.

1846 Lo que pasa es lo que sí te digo que la mujer no
1847 es que se diferencie sino que tiene otra picardía y otro
1848 sexto sentido, que le dicen, que el hombre. A la hora
1849 de ahorrar. La parte económica de un centro hay
1850 cosas que nosotras vemos de cajón rápido yo no sé si
1851 será porque en casa se puede llevar la economía o
1852 porque pero... aunque el padre es el que da el dinero,
1853 ¿no? La madre es la que, en mi caso concreto no,
1854 pero bueno. Pero hay cosas que tú dices, pero que
1855 derroche es este y hay hombres que tú dices si les
1856 haces pensar, pero a lo mejor no han caído. Osea que
1857 somos magníficas administradoras por la práctica
1858 doméstica de tantos años que llevamos. Te hablo en
1859 ese punto igual que en otro el hombre tiene ... para
1860 otras cosas.

Otras dicen que ya es obligatorio que manden, que son mayoría absoluta en los centros y que deberían coger las riendas de estos. Identificando en este caso la presencia física con lo que Milagros Rivera denomina “significado”.

4732 Eso depende del mundo donde se meta.
4733 Las mujeres en la aristocracia no están
4734 relegadas, son tan importantes como los hombres.
4735 Donde están relegadas es en un nivel más bajo, donde
4736 no tienen capacidad o posibilidad de llegar a otro
4737 nivel social. Y ahí también está relegado el hombre,
4738 están relegados los dos, no sólo ella.
4739 Yo creo que es más un nivel social que de sexo.

223 que si está claro es que en niveles socioeconómicos
224 bajos el marido posiblemente ayude poco, yo creo,
225 porque a lo mejor también hace un trabajo de 14
226 horas. Es que habría que mirar cada caso ¿no?

Se pone de manifiesto la asunción acrítica de la cultura tradicional. Cuando reflexionan, aunque sea en ocasiones puntuales como las de esta investigación no encuentran argumentos para seguir legitimando esta situación.

1323 Claro, si es que no tengo mucho que
1324 imaginar, ya hay muchos colegios donde ha habido
1325 mujeres directoras. Yo he conocido colegios donde ha
1326 habido directoras y hombres del equipo directivo ...
1327 A mí me parece muy bien que haya hombres y
1328 mujeres porque yo creo que es lo suyo, y que lo
1329 mínimo que en los colegios la mayoría son mujeres
1330 es que las mujeres tenemos que alcanzar los puestos
1331 de mandar.

Y también les alientan a mejorar su implicación en el centro. Pues parece ser que esta es mínima y se limita a lo estrictamente obligatorio. ¿Dicen aquí lo políticamente correcto?

4968 directivos que mujeres, pero no sé la razón. Quizás
4969 nosotras deberíamos implicarnos más. Esta quizás
4970 sea una de nuestra asignatura pendiente como
4971 mujeres.

Cuando se trata de conocer las razones señaladas por ellas para no ocupar el poder afirman que esto tal vez sea debido a que las mujeres tienen demasiadas cargas.

890 Yo creo que la mayoría de las mujeres no deseamos esos
891 cargos, porque es una responsabilidad más añadida a
892 las que ya se llevan. No sé si ...lo que es el status es
893 como más propio en un hombre, o lo valoran más,
894 pero después yo creo que como aun la mujer carga
895 con toda la responsabilidad son pocas las mujeres que
896 quieren acceder a este tipo de puestos.

La doble jornada que supone el trabajo en casa y el cuidado de los hijos como añadido a la docencia, confirma el hecho de que la feminización de la enseñanza no resulta ser un fenómeno positivo para las mujeres.

1893 Las maestras tenemos una doble jornada y
1894 no tenemos ganas de meternos en más líos de
1895 direcciones o Jefatura de Estudios. Además fijate si
1896 alguna vez te las encuentras no son mamás de familia
1897 con muchos hijos. Son: o solteras, o que están
1898 casadas y que no tienen hijos o con hijos

1899 emancipados. En suma son personas que tienen
1900 tiempo libre. Son las personas que se pueden meter
1901 en una cosa de estas porque sino.

La causa fundamental está en la falta de corresponsabilidad en las tareas domésticas lo que provoca que sean los varones quienes disponen de más tiempo y que se puedan dedicar a otras actividades, entre ellas a la dirección de los centros y, en general, a participar en la vida pública.

1361 Yo creo que
1362 capacitada se está siempre, pero cuando acceden a los
1363 puestos es porque ya en su familia no la necesitan
1364 tanto como antes la necesitaban, o simplemente que
1365 ha optado por no tener familia que también hay
1366 muchas y o por las circunstancias que prefiere o no se
1367 sacrifica; porque el mundo laboral le atrae más que
1368 otro tipo de vida. Pero vamos que por capacidad yo
1369 no dudo absolutamente ninguna vamos.

1879 Si, y creo que es debido a la sobrecarga en el
1880 trabajo que tienen en la casa. Tienen doble trabajo.
1881 Pero, ellos están aquí. Tienen que ir a una reunión a
1882 las cinco. Tienen que ir a una reunión a las cuatro y
1883 resulta que la mamá es la que tiene que llevar al niño
1884 al judo y que la mamá al no se cuantos. Aquí esto es
1885 lo que se da. ¿Que no es lo ideal? Por supuesto, pero
1886 es lo que se da. Las mamás son las que están
1887 encargadas de los niños y el papá es el que trabaja..
1888 Entonces el meterte en más historias es muy fuerte.

Entre los aspectos que valoran como positivos en relación con el ejercicio del poder, se encuentran el tener tiempo libre y los incentivos económicos.

4577 Es que tiene que dedicar el tiempo al colegio
4578 que podría dedicar a su casa, familia o a tocarse las
4579 narices, puede ser una razón totalmente lógica.

2924 ... Tú pon un sueldo de unas 60 o 70.000
2925 pesetas a los cargos directivos y una buena reducción
2926 horaria con el mismo horario que tenemos. Y verás
2927 tú las mujeres. Verás las mujeres empujar.

Sin embargo, a pesar de todas estas argumentaciones para justificarse del “abandono del poder” y finalizan con una conclusión que resume la idea popularmente asumida acerca de quien debe ostentar la dirección de un centro.

866 Quizá el director ideal sea un
867 hombre, pero desde luego creo que una mujer tiene
868 más facultades, no porque como mujer las posea
869 porque ha nacido con ese don, sino porque a lo largo
870 de la historia las ha desarrollado.

Algunas personas incluso explican las razones por las que los hombres son mejores directores, destacando entre ellas que las mujeres son más exigentes. Esta exigencia cuando se asocia a las mujeres se valora como negativa, mientras que en los varones se considera como un deseo de hacer bien las cosas.

3993 somos más quisquillosas. Una jefe de mujer es más
3994 complicado, quizás lo hiciera mejor porque una
3995 mujer tiene unas capacidades y facilidades
3996 genéticamente que no las tiene el hombre, somos
3997 largas de aquí a París, los hombres hasta que no lo
3998 tenéis aquí delante de las narices no os enteráis, pero
3999 sois más nobles, más tranquilos, nosotras somos unas
4000 histéricas, más o menos histéricas, pero la mejor es
4001 histérica perdida, así que estar bajo una mujer tiene
4002 que ser la "leche", digo yo.

Concluyen afirmando que el género no es una cuestión relevante, que lo importante es que quien desempeñe la dirección debe tener disponibilidad y pocas obligaciones ajenas al trabajo. Con esta máxima se cierra el círculo vicioso que consolida y mantiene el denominado “complejo de supremacía masculina”.

882 Yo hoy por hoy pienso, que en este colegio
883 y en muchos colegios de estas características y entre
884 gente de una mentalidad similar no es significativo el
885 que sean hombres los que ocupan los cargos
886 directivos en cuanto al aspecto sexista. Creo que los
887 ocupan porque, realmente disponen de más tiempo,
888 la cabeza más despejada y entonces son pocas las
889 mujeres que deseamos optar a un cargo directivo.

Además para ostentar la dirección debe tener una formación en liderazgo, saber mandar, ser persona dialogante, preparada, con habilidades sociales y conocimientos de informática, como características de la buena directora.

2473 Yo en eso tu sabes que me da igual.
2474 Personas, una persona ideal, pues yo pienso que
2475 tenga unas características de líder, que sepa mandar
2476 que sea dialogante, que sepa ... como director. Una
2477 persona preparada curricularmente y que ... con
2478 bastante habilidades sociales en cuanto a los niños
2479 como Jefe de Estudios. Y una persona que maneje
2480 bastante bien el ordenador como secretaria.

La siguiente categoría que aparece en nuestro análisis es la que denominamos “Reacción ante la discriminación”. En ella intentamos reflejar cuales son las conductas, o sentimientos que surgen ante las acciones sexistas. Aquí hay que señalar que aparecen muy pocas respuestas sobre esta categoría y que las que aparecen van desde un sentimiento de malestar, hasta la indignación.

560 Hombre yo reconozco que me siento mal a
561 lo mejor si es una persona desconocida pues puedes
562 hacer un comentario directo, lo comentas y si no, a lo
563 mejor pues haces un comentario por lo bajini o
564 simplemente lo piensas, eso sí hombre, pues
565 lógicamente es que a lo mejor te afecta, en el aspecto
566 de que bueno pues no lo ves correcto. Te sientes mal,
567 por que a lo mejor te han tratado de una forma que
568 no es realmente igualdad entonces ante esa situación
569 yo creo que te sientes mal como puede sentir mal
570 como cuando por el color a otro tipo de personas y le
571 discriminan por ese tipo de aspecto.

3772 Me parece una injusticia y algunas veces me
3773 pongo violenta, porque si es un tema de
3774 discriminación fuerte me pongo violenta y si es un
3775 tema de discriminación simple pues, depende de
3776 cómo sea la persona que lo realiza.

3784 Si veo que lleva mucha intención y es de
3785 mala uva reacciono muy violentamente, me parece
3786 muy injusto.

Cuando se realiza un estudio de este tipo en una comunidad educativa es normal que provoque reacciones al respecto especialmente si son temas que habitualmente no se tocan y que desestabilizan las concepciones previas. Entre ellos destacamos los procesos de reflexión sobre su propia práctica.

2184 Y desde que estás tú con esta historia realmente me

2185 pregunto ¿Qué mecanismos e usado de forma
2186 inconsciente? Que sería bueno que yo descubriera
2187 cual es porque bueno se me pueden dar unas
2188 situaciones en las que haya algún tipo de
2189 discriminación. Entonces no lo hay.

Otra categoría que detectamos es la que llamamos “consecuencias del sexismo”. En ella pretendemos expresar, a juicio del profesorado, cuales son las consecuencias que conlleva el hecho de que existan conductas sexistas.

Y pese a la precariedad de argumentos en este sentido las respuestas son contundentes. Entre ellas destacan, las que señalan que se les está limitando en parcelas vitales de la existencia de la persona como es el ámbito doméstico.

1290 ... Además hay que
1291 prepararlos porque a mí me parece absurdo que a un
1292 niño no se le prepare para saber planchar, cocinar y
1293 esas historias porque eso le termina haciendo daño.

La siguiente categoría a la que nos referimos es la denominada “Diferencias entre los sexos”. Con ella pretendemos analizar si el profesorado considera que entre las niñas y los niños existen diferencias y qué valoración hacen de ellas.

En un primer momento detectamos en las opiniones del profesorado que hay un claro elemento diferencial entre los niños y las niñas, y es el lenguaje, su desarrollo y los problemas logopédicos que presentan.

107 Lo que si esta claro es que el
108 lenguaje en general tienen más problemas los niños
109 que las niñas, en cuestiones de dislalias y demás.

119 existe una población determinada donde hay retrasos
120 del lenguaje que generalmente suele ser mayor en los
121 niños que en las niñas, eso es cierto.

Las razones, más de tipo intuitivo, que científicas apuntan hacia una mayor potenciación y práctica de las niñas en el área del lenguaje.

121 eso es cierto, pues porque a lo
122 mejor el área del lenguaje está más trabajado por
123 parte de la niña, o porque realmente lo potencia
124 muchísimo más.

Sin embargo, también utilizan las habituales referencias a la cuestión biológica.

2237 ... O sea me refiero a que aunque haya diferencia
2238 fisiológica, ... biológica entre los varones y las
2239 hembras. Gran parte de esa diferencia se marcan

Otra cuestión diferencial la constituye el comportamiento de las personas, manifestando en este caso que los niños son más traviosos que las niñas.

4123 sea más bicho y normalmente los niños son más
4124 bichos que las niñas, más traviosos en la infancia.

Originando con estas percepciones los denominados estereotipos de género. En este sentido, otra categoría es la que llamamos “Estereotipo femenino”. En ella intentamos dibujar, a juicio del profesorado entrevistado, la visión que tienen de las mujeres en la sociedad actual.

En primer lugar, nos comentan que la mujer sigue desempeñando su actividad mayoritariamente en las parcelas de dedicación a la familia y a la educación.

165 complicado en general, en cuestiones de familia
166 educación y demás, a lo mejor lo tiene más fácil,
167 porque es lo que siempre se le ha dado, pues por que
168 es lo que siempre ha hecho;

La falta de libertad en estas elecciones, se recogen en algunos argumentos, resaltando que es una cuestión que parecen tener “asumida”.

179 No es que lo tengan más fácil en lo de las
180 labores domésticas, sino que lo tienen como más
181 asumido.

La asignación de los espacios privados es exclusiva para las mujeres, compaginándolo con el trabajo fuera de casa, incluso cuando se tienen estudios y una profesión.

469 tú puedes tener una carrera
470 universitaria y ser ama de casa, pero es porque tu has
471 querido, pero si tu tienes una medicina, puedes ser
472 ama de casa, pero también puedes ser médico. La
473 cultura es abrirte las puertas a muchos puesto de
474 trabajo, entonces después están las actitudes,

Y priorizando las cuestiones domésticas sobre las profesionales.

816 ese camino. Creo que la mujer puede conseguir
817 muchas cosas que la sociedad actual le permite a la
818 mujer que se desarrolle ampliamente, que aporte a la
819 sociedad todo lo que tiene, pero yo si creo que eso
820 está muy condicionado, primero cumple como esposa,
821 cumple como madre, cumple como según con el
822 contexto de mujer tradicional y después si te queda
823 tiempo puedes abarcar todo lo demás.

Además, hay atribuciones genéricas de que las mujeres son más inteligentes que los hombres.

4134 Yo creo que las chicas somos mucho más
4135 constantes, más responsables y en una carrera así, a
4136 parte de la inteligencia, la constancia, el interés y las
4137 ganas de terminar y la responsabilidad hacen mucho.

4317 creo que las mujeres somos quizás más espabiladas,
4318 más inteligentes, los hombres tienen otros valores

Sin embargo, también aparece la opinión de que las mujeres, pese a ser mejores estudiantes que los hombres, tienen un techo y la auténtica sabiduría es de los hombres. O dicho de otro modo, el conocimiento y la ciencia es de los hombres.

4319 otras virtudes que no tienen las mujeres. He visto en
4320 la vida que hasta cierto nivel las mujeres valen un
4321 montón, a partir de ahí la gente que he conocido
4322 sabia, que gracias a Dios he conocido por
4323 circunstancias de la vida, escritores, filósofos, gente
4324 que saben de todo, no he conocido ni una sola mujer.
4325 Las profesoras que yo he tenido, muy buenas, pero
4326 esos de gran maravilla son hombres. Digamos que a
4327 nivel de licenciatura hay mogollón de mujeres pero
4328 luego...

Por lo que se ven relegadas al ámbito doméstico, donde la mujer sigue desempeñando casi exclusivamente, las tareas de la casa.

717 En las familias sí muchas, ...Una la que más
718 me molesta por ejemplo pues que la responsabilidad
719 de la casa recaiga sobre mí, esa me molesta mucho. Y
720 yo creo que ese esquema se repite en casi todas las
721 casas porque yo no he hablado con ningún padre de
722 ningún niño, siempre hablo con madres y se nota que
723 son las madres las que llevan el peso de la familia,
724 creo que es un caso que se da en una gran cantidad de
725 casas. Lo más que se encuentra colaboración con el
726 marido para repartir las tareas, pero lo que es
727 cuestión de responsabilidades yo creo que la sigue
728 llevando la mujer.

También se afirma que la mujer no puede asumir más responsabilidades profesionales (como la gestión del centro) porque están agobiadas por el trabajo en el hogar, desbordándose no sólo las obligaciones profesionales, sino las del ámbito doméstico y familiar.

889 mujeres que deseamos optar a un cargo directivo. Yo
890 creo que la mayoría de las mujeres no deseamos esos
891 cargos, porque es una responsabilidad más añadida a
892 las que ya se llevan.

Por el hecho de ser mujer muchas reciben el rechazo en el mundo laboral.

2431 tradicionales, en el plan tradicional ¿no? Y que luego
2432 a nivel general de toda la sociedad pues realmente las
2433 mujeres lo tienen bastante más difícil, parece ser que,
2434 bueno, no, seguro. Yo conozco empresas grandes
2435 que las mujeres no pueden acceder a cargos
2436 directivos. En un montón de bancos no verás tú a
2437 ninguna mujer que trabaje. El problema de la
2438 maternidad, por mucho que estemos acogotadillos
2439 con la falta de descendencia y sin embargo se siguen
2440 planteando que ahí quienes pagan el pato son las
2441 mujeres. No se les dan los trabajos porque están
2442 embarazadas. Difícil, más difícil lo tenemos;
2443 hablando de la sociedad en general ¿eh? No de
2444 magisterio. Bastante más difícil.

Se ve que, desde la primera infancia, se lo ponen más difícil a las mujeres. Ante un juego determinado si las mujeres son buenas, y pueden demostrarlo, juegan. Sin embargo, si es un varón no hay nada que demostrar, ya que ya que a ellos se les supone el éxito.

3573 Si las niñas son niñas y no saben jugar al
3574 fútbol no las quieren, no sólo porque sean niñas sino
3575 porque no saben jugar.
3576 Consideran que las niñas no saben, hay
3577 algunas niñas que juegan bien y se meten y si juegan
3578 bien ellos las respetan, pero eso es una miniatura, a
3579 lo mejor de 20 niñas hay 1 ó 2. Ellos suelen
3580 rechazarlas en principio.

Sin embargo, como si de un chiste se tratara señalan que son las reinas del hogar, las que mandan en casa.

3951 Creo que es como en la política, a las
3952 mujeres no les interesa. Si el papel de ama de casa,
3953 porque es la que manda, porque en la mía mando yo

Y lo anterior se refuerza porque ellas desconfían de que los demás sepan hacer bien las cosas de casa, por lo que no delegan.

3977 Como lo queremos hacer muy bien y si faltamos

3978 nosotras no lo saben hacer tan bien como nosotras se
3979 viene la casa abajo, entonces creo que dejamos de
3980 lado algunas cosas. Pienso yo que es eso, la gente que
3981 conozco que está soltera, se mete en un montón de
3982 líos, en un montón de follones, en muchas historias
3983 que yo podría meterme con más facilidad porque
3984 tengo alguien que me ayude en otras tareas, pero yo
3985 siento que no puedo porque si no...

Igualmente existe un modelo de comportamiento que se vincula al género masculino. La siguiente categoría de análisis es la que denominamos “Estereotipo masculino”. En ella pretendemos mostrar la visión que el profesorado entrevistado tiene de los hombres. Aquí queremos recordar que la mayoría de las personas participantes son mujeres.

Los calificativos para ilustrar su visión masculina es muy clara y concreta y se va a ver en los diferentes fragmentos seleccionados de las distintas entrevistas. En síntesis afirman que los hombres adoptan una postura cómoda (porque tienen una mujer que les cubre las espaldas), y son menos disciplinados, lo que explica el mal comportamiento en la infancia.

901 Yo creo que sí, y si no físicamente por lo
902 menos mentalmente. Porque tiene a una en casa que
903 se preocupa de todo lo demás.

4123 sea más bicho y normalmente los niños son más
4124 bichos que las niñas, más traviesos en la infancia.

La agudeza de las mujeres no se valora como una cualidad que dé prestigio a las mujeres, sino que ese tipo de inteligencia se contempla como ladina o malvada. En cambio los hombres, no sólo tienen una inteligencia válida socialmente, sino que además son más inofensivos y nobles que las mujeres que, lógicamente, son todo lo contrario, ofensivas y engañosas.

4471 las mujeres, en general, son más agudas. Los
4472 hombres en general son más sanos.

5299 Una excursión, por
5300 ejemplo, ha salido un niño que hace tratadas, lo
5301 típico, se ha ido a las 4 de la noche de la habitación,
5302 se le ha regañado, se le ha puesto un pequeño castigo
5303 y ya se acabó el problema y parece que en el fondo,
5304 parece ¿eh?, son de otras formas de ser, digamos más
5305 nobles entre comillas, yo por lo menos domino más

Esto es un claro ejemplo de la historicidad de las relaciones de género y del recelo que despierta el poder de las mujeres. La curiosidad de Eva convence a Adán para que pruebe la manzana y por ello recibe el castigo divino.

Pandora, en la mitología griega, no puede resistirse a abrir una ánfora prohibida. Esta curiosidad femenina, que “utiliza” a un varón sin la suficiente perspicacia como para defenderse de las mujeres, describe a las mujeres como seres impulsivos y malvados.

Estas leyendas definen a las mujeres listas, curiosas e inteligentes como seres malvados de cuyas acciones hay que defenderse. Sentimiento que alcanzó unas cotas impresionantes en el siglo XV-XVI con la caza de brujas y que pervive en el subconsciente colectivo de muchas personas.

Los hombres tienden a rechazar más a las mujeres por sus cualidades y en razón a su sexo, que éstas a los hombres, cuestión que tiene lugar desde una edad temprana.

4932 se han ido suavizando poco a poco. Si es significativo
4933 cuando un niño se pone con una niña, se crea el
4934 rollito de si es la que te gusta... y el niño o la niña
4935 reacciona haciéndose el chulito... como siempre
4936 cuando los ponemos a trabajar juntos hay un rechazo
4937 mayor de los niños. Es raro que las niñas reaccionen

Por último, destacan la visión del hombre-niño como el que asume las tareas de fuerza y el que realiza más conductas que suponen agresiones sexuales hacia las chicas.

5405 tareas de éste tipo, como los niños sin embargo
5406 asumen más tareas de fuerza, de transportar cosas de
5407 salir más del aula de este tipo de historias agresiones
5408 sexistas del tipo levantar faldas, tocar culo,

Cuestiones que se inician en la infancia, que manifiesta la superioridad que el varón siente hacia las mujeres y que tienen clara repercusión en la violencia de género.

1646 actividades ... Pero si te lo digo en otros contenidos
1647 exactamente igual. A ellos les encanta los niños ir
1648 contra las niñas y es que no lo permitirá en mi vida.
1649 Un partido de niños contra niñas ¡vamos!

La siguiente categoría que denominamos “Valoración del feminismo” trata de expresar lo que las personas entrevistadas opinan acerca del movimiento feminista.

Al preguntarles sobre asuntos de género y de igualdad entre los sexos es bastante lógico que aparezcan menciones u opiniones relativas al feminismo ya que este movimiento social y político es conocido popularmente por su beligerancia en favor de los derechos de las mujeres.

Sin embargo, se considera como un movimiento extremista hasta por las propias mujeres y se valora negativamente. La radicalidad de algunas feministas, que con sus planteamientos desestabilizan las concepciones tradicionalmente asumidas, les produce rechazo y su mecanismo de defensa es el de ridiculizar a esas activistas.

653 es verdad que dentro de la coeducación se mete
654 mucho el feminismo, es decir que la mujer está tan
655 sumamente puteada que a lo mejor la reacción
656 contraria de la mujer ha sido la postura contraria. Ser
657 feminista, la mujer ante todo. La Lidia Falcón esta
658 ...pues yo creo que ha hecho una labor muy
659 importante, pero sinceramente creo que a lo mejor
660 también no está ayudando a lo mejor de una forma
661 buena tampoco a lo que es la coeducación entre
662 igualdad de esto de sexo ¿no? Porque tampoco es

1472 Yo el machismo no lo soporto pero el feminismo
1473 tampoco.

4020 con: los/las, lo mismo que nos hemos pasado con
4021 historias del feminismo,

4237 Pero las feministas de turno que empiezan
4238 con tonterías me revienta, me siento mal, me siento
4239 con vergüenza ajena, me siento discriminada, me
4240 siento fatal. No me identifico con ellas y además
4241 siendo mujeres y que pretenden luchar por algo que
4242 me conviene a mí y que lo están haciendo de esa
4243 manera me da "dos millones de patadas, me
4244 revienta". Eso que vienen de los sindicatos, los

4245 panfletos del día 8 de Marzo, me descompone, porque
4246 me da vergüenza ajena, yo me siento mucho más
4247 como persona como mujer que todo eso.

En el siguiente fragmento se describen los pasos que deben guiar la búsqueda de un planteamiento igualitario desde las posibilidades de cada ser humano.

2613 porque nos quedamos ahí. Hacemos, obligamos a que
2614 los demás se pongan a la defensiva y mal asunto.
2615 Igual que los movimientos feministas que muchas
2616 veces también se pasan, porque parece que estamos
2617 en la lucha contra el hombre, que es un demonio. No
2618 todos los hombres serán demonios. Y que no se trata
2619 de ponerse por encima de ellos, ... que si yo quiero
2620 entrar en una mina pues yo tengo que entrar en una
2621 mina. Lo que tampoco puedo decir es que las mujeres
2622 sean ministras del gobierno, pero que no trabajen de
2623 bombera o de una cosa peligrosa o una cosa mal
2624 pagada. No. Todos podemos ... tenemos que tener la
2625 posibilidad de acceder a ser presidente de gobierno.
2626 Y todos deberemos tener la posibilidad de bajar a las
2627 minas todos y todas. Al que le toque, el que esté peor
2628 preparado, el que le guste o el que sea. Los ataques
2629 frontales contra otros colectivos me parecen
2630 negativos ... contra los varones o a quien sea ¿no? Y
2631 eso me parece peligroso.

Con estos argumentos, expuestos desde la ideología androcéntrica que niega todo aquello que desestabilice el poder, de los varones, asumen y perpetúan los planteamientos tradicionales asignados a las mujeres y a los hombres.

Con la siguiente categoría que llamamos “Sexismo en la sociedad actual” queremos indagar sobre la visión de los/as docentes sobre el estado de la cuestión en la sociedad.

Así, una primera opinión es la de que la mujer lo tiene mucho más difícil que el hombre en el ámbito laboral. Aunque reconocen que hay profesiones en las que ellas tienen más facilidades. En suma que las docentes no se han sentido discriminadas por los varones a la hora de acceder a un puesto de trabajo en la enseñanza (sí que lo tiene en otras profesiones consideradas tradicionalmente masculinas: informática, minería, ejército, política, etc.), aunque esta diferencia entre hombres y mujeres tiene consecuencias más sutiles en el ámbito laboral (como hemos señalado antes en la categoría relativa al poder) y claramente en el ámbito doméstico.

168 es lo que siempre ha hecho; pero ¿en cuestiones de
169 trabajo? Bueno, a lo mejor depende del tipo de
170 trabajo, pero yo creo que siempre ha sido una lucha
171 constante y a lo mejor pues le cuesta muchísimo más
172 a una mujer.

3221 Realmente una mujer que hoy quiera abrirse
3222 paso, de cara a un sitio donde colocarse, lo tiene, por
3223 lo menos, más difícil o igual que los hombres.

Donde sí que sienten que hay una cuestión que desequilibra la balanza entre el hombre y la mujer, es en el hecho de que la mujer que trabaja fuera de casa, tiene dos trabajos. Uno el de fuera de la casa, pagado y reconocido, y otro el de su casa, sin pagar y sin valorar.

172 Yo creo que por una razón bien sencilla,
173 porque muchas mujeres tienen que hacer otro tipo de
174 historias dentro de la casa y demás. Yo me imagino
175 que muchas de las madres de aquí, pues a lo mejor a
176 parte de trabajar en la fresa, pues llegan a casa y
177 tienen que hacer las labores de casa, eso seguro, eso

178 más luego el peso de la labor educativa.

En relación a lo que anteriormente hemos señalado, se pone de manifiesto que la aparente igualdad que existe en el ámbito público, en el privado ni siquiera existe.

1243 trabajamos fuera y dentro. O sea que fuera de tu casa
1244 puede que se acepte esa igualdad pero dentro sigue
1245 existiendo el problema bueno es que no estamos
1246 preparados para compartir, todavía falta mucho para
1247 que se comparta. Qué dentro y fuera de la casa el
1248 hombre y la mujer compartan los trabajos.

1270 De que sí estamos consiguiendo una
1271 igualdad en el terreno laboral, pero que de puertas de
1272 casa para dentro resulta que las mujeres sigue
1273 teniendo las obligaciones que tenemos.

En definitiva, que las mujeres son las “esclavas del hogar” sobre las que sigue recayendo la responsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado de la familia. Las explicaciones de este hecho otorgan la mayor responsabilidad a las mujeres, y a pesar de que lo sienten como una condena, sus argumentaciones les llevan a manifestar que es una opción voluntaria.

3929 Por ejemplo,
3930 tenemos compañeras aquí que son esclavas de sus
3931 casas, no voy a decir nombres. ¿Por qué lo son?
3932 Porque les da la gana, porque se sienten bien así,
3933 porque han sido educadas para eso o lo que quieras,
3934 pero ellas se dan cuenta de que todos los problemas
3935 que tienen son porque a ellas les da la gana, no es por
3936 el marido, todo lo contrario, el marido normalmente
3937 es estos casos es un "pedazo de pan", es a lo que lo
3938 eduques, a lo que lo pongas, si lo pones aquí, aquí, si
3939 lo pones allá, allá. No nos da la gana de hacerlo, o no

Reconocen que el tiempo y el cambio de mentalidad hacia posiciones más igualitarias va cambiando esta situación.

5119 Si ha cambiado mucho porque en estos 20
5120 años las niñas eran para fregar y ahora es raro el
5121 niño que no ayude en su casa, es una cosa positiva, yo
5122 tengo niños de 7 años que les pregunto y me
5123 dicen "yo quito la mesa" y todos tienen una pequeña
5124 labor porque creo que tienen claro que la labor de la
5125 casa no sólo es femenina.

5447 Siguen existiendo de forma generalizada lo
5448 cual no implica que haya cada vez más excepciones
5449 por lo menos a nivel aparente, es decir, ya hay en mí
5450 medio, además es muy significativo, padres que
5451 vienen a buscar notas antes la relación con la escuela

Y que todos estos cambios pueden deberse al hecho de que la mujer va alcanzando cada vez más y mayor independencia económica.

193 Yo creo que ha habido unos avances de unos
194 años para acá, y uno de los avances más buenos que
195 ha tenido la mujer es que la mujer trabaja fuera de la
196 casa y tiene un sueldo, eso creo que es un avance
197 importantísimo, pero es que aparte de eso tiene que
198 ser una buena profesional, pero después llega a casa
199 y posiblemente tenga que hacer lo de casa. Tiene que
200 educar a los niños en unas condiciones más o
201 menos... Yo creo que la mujer ha mejorado en ese

En la sociedad actual no se puede negar el papel que tienen los medios de comunicación como instituciones educativas. Los medios refuerzan los modelos que la familia introduce.

1294 O sea que en eso yo creo que estamos de acuerdo. La
1295 sociedad entera tendría que colaborar porque
1296 evidentemente hay mucho marujeo de los medios de
1297 comunicación y entonces yo creo que es una tarea
1298 de todos ¿no? Pero yo espero que cambie un poquito

En la siguiente categoría que denominamos “El sexismo en la institución familiar” intentamos reflejar las opiniones de las personas entrevistadas respecto de sus percepciones del sexismo en la vida familiar fruto de sus experiencias personales y de su relación con las familias de su entorno profesional.

En este sentido, hay que decir que tan sólo nos encontramos un par de aportaciones positivas en relación con las prácticas igualitarias en el seno de las familias, mientras que el resto manifiestan, como ya hemos visto a través de las ideas reflejadas en las categorías anteriores, que no existe corresponsabilidad. De hecho, la implicación de los varones es complementaria y se considera una ayuda a las tareas de las mujeres.

4849 ya no hay discriminación, eso depende, volvemos a lo
4850 mismo, si empiezas a preguntarle a ellos quién
4851 cocina en su casa o quién lava o quién tiende, ya son
4852 muchos los que te dicen que el papá ayuda al menos
4853 que la madre no está totalmente en casa, dedicada a
4854 las labores del hogar, porque hay muchas mujeres
4855 que están en casa, que a parte de fregar y cocinar son
4856 capaces de hacer un jersey, de hacer un vestido...
4857 tienen otra actividad que no sea limpiar y fregar.

5119 Si ha cambiado mucho porque en estos 20
5120 años las niñas eran para fregar y ahora es raro el
5121 niño que no ayude en su casa, es una cosa positiva, yo
5122 tengo niños de 7 años que les pregunto y me
5123 dicen "yo quito la mesa" y todos tienen una pequeña
5124 labor porque creo que tienen claro que la labor de la
5125 casa no sólo es femenina.

Sin embargo, no siempre es así y un ejemplo lo tenemos en las mujeres que son amas de casa, que con carácter temporal van a la recogida de la fresa y la de sus compañeros que no se adaptan a esos cambios.

2289 Sí, hombre generalmente el reparto de tareas
2290 está claro en un 99,9%. Las madres limpian, lavan,
2291 planchan, excepto la temporada de la fresa. Y los
2292 varones llegan ... Y te cuentan cosas graciosas de mi
2293 madre detrás de mi padre con la fregona limpiando y
2294 gritando y yo le digo, pero mamá si viene del trabajo
2295 lleno de barro. Está la mujer limpiando y el marido
2296 llega ensuciando. Sí eso existe. Está claro que existe
2297 a todos los niveles. El hombre es el que trabaja todo
2298 el año, la mujer trabaja sólo una temporada. Las
2299 madres que... solo viene un padre a recoger notas o a
2300 preguntar. algunas veces si te ven por la calle pues sí
2301 te preguntan los dos, pero fundamentalmente las
2302 encargadas de la educación son las madres. Los
2303 padres, aunque algunos están en el paro igual que las
2304 madres no aparecen por aquí, porque no.

Parece ser que las pautas educativas van cambiando y que comienzan a utilizarse estrategias más igualitarias. Pero siguen perdurando situaciones de clara discriminación e incluso podrían considerarse de agresión.

1285 Yo creo que hay
1286 buena base porque los que ahora somos padres de las
1287 nuevas generaciones, yo creo que tenemos eso como
1288 muy asumido. En intentar educar a nuestros hijos en
1289 la igualdad y que no haya diferencias entre niños y
1290 niñas por ningún tipo de ...

Muchas veces es la propia familia la que limita la educación y las expectativas de futuro a sus mujeres planteándoles su futuro en función de su sexo.

3844 De los padres mucho, sobre todo en esta
3845 zona. Los niños que estudien y las niñas, como sirven
3846 para estudiar, que hagan alguna cosita como auxiliar
3847 de clínica, pero el niño no, el niño tiene que ser
3848 médico. La niña a casa. Hay muchas de estas
3849 actitudes por desgracia.
3850 Cuando nació mi niña vino una chica de mi
3851 edad o mayor y me dijo: "Ah! Es niña, bueno no te
3852 preocupes la próxima será niño..."

Otras veces oponiéndose a la educación de sus hijas, porque piensan que ésta puede tener un efecto emancipador sobre ellas y sobre los chicos tener consecuencias sobre cuestiones tan íntimas como es su propia tendencia sexual.

2342 Si cuando se intenta, quizás más en actos
2343 formales. Te puedes encontrar frontalmente con la
2344 oposición de los padres. Dile a la maestra que,
2345 esto no se hace. Porque si es algo que sea llamativo.
2346 Como que tengo que ayudar en casa y tengo que...
2347 Algunos padres te mandan un poquito de respuesta o
2348 si en alguna cosa. A pesar de que no haya sido de
2349 forma intencionada como un trabajo de superación de
2350 discriminación. Te pueden llamar la atención.

En esta línea, hay que señalar que aún hoy podemos encontrarnos muchos casos en los que abiertamente la familia reconoce que el futuro de sus hijas será el matrimonio, considerando el cuidado del hogar y de la familia como la única opción profesional para ellas.

2444 Bastante más difícil. Incluso a la hora de
2445 estudiar o de trabajar un montón de familias siguen
2446 viendo como que las mujeres su estado ideal sería
2447 encontrar un novio rico y un marido rico. Sin pensar
2448 en que bueno a lo mejor mañana se separan o que
2449 bueno ... cosas peores. Siguen teniéndolo bastante
2450 peor.

3200 hacia su hija, la madre dijo: "¿sabe usted lo que
3201 digo?, mi hija lo que tiene que saber es contar para
3202 saber el dinero que le trae el marido, lo demás no
3203 valdrá".

3218 Con respecto a las niñas, hay un alto número de
3219 niñas que sabrán que lo que tienen que hacer es
3220 buscarse un chaval que tuviera dinero.

Para analizar la percepción que los/as participantes tienen del sexismo en la institución escolar hemos diferenciado varias categorías. La primera es la que denominamos "El sexismo en los libros de

texto”. La importancia de esta categoría viene dada porque es un material utilizado mayoritariamente en el medio escolar, por lo que constituye en un perfecto transmisor de modelos y valores.

Como ya se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios anteriormente citados, el profesorado entrevistado reconoce que en la mayoría de los libros las mujeres escasean o no aparecen en ellos.

433 Bueno, pero
434 bien es verdad que si coges un libro de texto de
435 conocimiento del medio, pues lógicamente aparecen
436 pocas mujeres que son ilustres, eso está claro, y a lo
437 mejor bueno pues poetisas y escritoras, pues no sé
438 como decirte, la Rosalía de Castro, pues en aquella
439 época fue una eminencia y fue completamente
440 distinto a lo que en esa época se pedía a una mujer. es
441 una realidad vamos.

1480 Pasionaria. Ah que salgan en los libros. Yo creo que
1481 el mundo femenino no está muy presente en los libros
1482 de texto. Pero salimos representados hasta en los

Y sin embargo las que aparecen o son monjas o son heroínas varoniles.

974 tenemos a la madre Teresa de Calcuta, una mujer que
975 ha luchado por la paz y por la ayuda a los demás,
976 quizás en ese tipo se encuentren pocas mujeres y las
977 que se encuentran son normalmente por actos
978 sociales o de ayuda a los demás, pero por sobresalir
979 en física, en matemáticas o en algo así pues pocas.
980 Los nombres no me acuerdo... hombre Goldameir,
981 Indira Gandhi, ... pero que son mujeres que tenían
982 además una imagen varonil.

También aparecen en los comics ridiculizadas y dedicadas al trabajo doméstico y cuyo objetivo es encontrar su príncipe azul.

1482 ... Pero salimos representados hasta en los
1483 cómics y te salen las madres representadas con las
1484 zapatillas y con el delantal, pero vamos que el
1485 personaje sale y que no ha ocupado nunca un... pero

Relacionan la ausencia femenina de los libros de texto con la histórica ausencia de la mujer en lo público, lo oficial y como sólo se transmite lo que se conoce, se consigue seguir manteniendo a las mujeres ocultas.

2768 que cuesta recordar nombres de escritoras. Que a lo
2769 mejor han existido pero no las conocemos. Pero que
2770 quizá no vaya exclusivamente con eso.
5025 Creo que hay una gran preponderancia de lo
5026 masculino. Siempre, siempre. Normalmente la
5027 cultura pertenecía a los hombres, mujeres había, pero
5028 no se ponían, no aparece valorado el trabajo que
5029 hacían, las pocas que podían desarrollarlo (porque
5030 también hay que tener en cuenta que la mujer ha
5031 estado marginada...

5313 Como no sea Agustina de Aragón o Juana de
5314 Arco o María Pineda o alguna cosa así pues sí es que
5315 precisamente la mujer como no, se le han dado
5316 menos papeles en la historia pues es verdad que hay
5317 menos figuras históricas mujeres que hombre porque
5318 tradicionalmente han ocupado menos cargos.

Por último, hay una referencia alentadora y llena de esperanza que nos informa de algunas iniciativas que tratan de paliar el sexismo en algunos libros.

2035 pocos libros de texto, pero de los que yo trabajo ... Sí.
2036 De mi material trata igual una cosa que otra. Porque
2037 está hecho para todos. Nunca me encontrado un libro
2038 que sea sexista en ese sentido, actual, claro, de
2039 Educación Física. De los demás, pues sí pero como
2040 no los cojo.

3712 En los libros, en Infantil, no vienen grandes
3713 nombres para los niños, pero sí que últimamente los
3714 libros traen imágenes que no son tan descaradamente
3715 machistas. A lo mejor viene el padre haciendo la
3716 comida y no poniendo la mesa que es lo más normal.
3717 Te encuentras el padre limpiando la casa, haciendo la
3718 tortilla o tendiendo ropa.

En la siguiente categoría que llamamos “Sexismo en el juego” intentamos valorar la existencia del sexismo en el juego, y cómo se desenvuelven las niñas y los niños en el juego.

En un primer lugar vemos que existe una clara discriminación hacia las personas que no demuestran habilidades para los diferentes juegos. Volviéndose más intolerante con las niñas, a las que desde un primer momento rechazan. Todas estas reflexiones se hacen tomando como referente a los chicos, que son los que tienen capacidad de acción y de ganar.

3568 El único juego en el que puede haber
3569 problemas, es cuando a finales de los cinco años
3570 empieza lo del fútbol y entonces los niños son muy
3571 selectivos, incluso no quieren siquiera los niños que
3572 juegan mal.
3573 Si las niñas son niñas y no saben jugar al
3574 fútbol no las quieren, no sólo porque sean niñas sino
3575 porque no saben jugar.
3576 Consideran que las niñas no saben, hay
3577 algunas niñas que juegan bien y se meten y si juegan
3578 bien ellos las respetan, pero eso es una miniatura, a
3579 lo mejor de 20 niñas hay 1 ó 2. Ellos suelen
3580 rechazarlas en principio.

Existe una clara diferenciación en el juego y los juguetes.

4339 Sobre todo a la hora del deporte, las niñas no
4340 suelen jugar al fútbol y los niños sí. Los niños no
4341 quieren a las niñas como compañeros de equipo.
4342 Dentro del trabajo de clase no, en el resto de las cosas
4343 no.

La siguiente categoría de información que titulamos “Medidas de abordar los problemas de género en el aula” presentan las estrategias que el profesorado entrevistado utiliza en el aula, o en el centro.

Se aborda especialmente en los primeros niveles educativos.

3563 En Infantil, concretamente se trabaja
3564 bastante bien lo del género, todo es igual, todo el
3565 mundo puede jugar con todas las cosas, todo el
3566 mundo hace la misma educación física, todo el
3567 mundo coge todos los materiales...

La primera idea que nos dan es la que se desarrolla entorno al diálogo con nuestro alumnado, buscando de forma conjunta la comprensión de los problemas y situaciones cotidianas.

378 ... Entonces yo intentaría tanto si fueran niños
379 como si fueran niñas tratarlo de comentar como en el
380 caso anterior, pues si realmente ese niño está
381 ofendido porque le han maltratado de alguna forma
382 pues intentaría comentárselo y hacerle ver que no es
383 una actitud buena, pero no con las niñas solamente y

La reflexión conjunta y el análisis de la realidad parece ser una de las estrategias que se valoran más positivamente.

597 Yo creo que es el comentar, el hablar, yo
598 creo que es una vida diaria, yo creo que es un
599 comentario diario, es decir, por ejemplo yo que sé
600 comentar una serie de cosas como niños que son
601 como niñas que son y donde realmente se sientan
602 iguales tanto uno como otro y al mismo tiempo no se
603 sientan ofendidas ni de una parte ni de otra, es decir.
604 Yo creo que lo intentaría hacer de una forma o de
605 otra. Yo creo que dialogando, yo creo que no tiene
606 otra historia, no hace falta hacer una ficha
607 determinada. Yo creo que sería una labor educativa
608 diaria, en cuestiones de normas o en cuestiones yo
609 que sé de conflictos que surjan, de dar ejemplo.

Así la primera propuesta que nos hacen es la de elaborar unas normas de clase claras e igualitarias y también plantear actividades igualitarias.

90 En el aula se pueden dar
91 una serie de normas a los críos y a las crías y yo creo
92 que se puede llevar a cabo perfectamente y en una
93 Educación Física, como se trabaja ahora, donde no
94 hay juegos para niños o para niñas, que juegan igual
95 unos y otros, yo creo que no habría tantos problemas.

Las propuestas deberían ser atractivas, negociadas y no impuestas para evitar el rechazo.

1738 por lo menos les haces pensar sobre... Yo pienso que
1739 eso es mucho más importante que el imponérselo o
1740 decirles que no ¿no? Sino que les haces pensar y con
1741 ello les haces ver que ellos son capaces de hacer lo
1742 mismo que un hombre y un hombre que una mujer.
1743 Sería una buena educación. Me parece a mí.

Reconocen que sería necesario incluir de forma más sistemática el tratamiento de la educación en valores haciendo una apuesta más personal y aprovechando todas las situaciones que surjan.

2085 Como te he dicho haciendo reflexionar y
2086 dialogando mucho, para que se vaya convirtiendo lo
2087 que tú les transmites dentro de su propia opinión. O
2088 por lo menos hacerles ver que es una cosa... Estamos
2089 contenidos, contenidos, sumar, restar, dividir, que
2090 es muy importante. Y no te digo que no sea
2091 importante pero dejamos muchos valores, que son,
2092 me parece a mí, todavía más importantes.

3115 planteemos. La forma de plantearlo sería con
3116 naturalidad, desde lo que el alumno se encuentra día
3117 a día, de lo que son sus relaciones interpersonales,
3118 del sitio en el que está el colegio, el tipo de familia
3119 que tenemos, no tenemos que buscar nada especial, ni
3120 en el momento especial, ni un día especial, ni nada...
3121 con naturalidad.

Otra posibilidad sería la de crear, dentro del aula, modelos válidos que beneficien la igualdad entre las personas.

791 Y sobre todo creando modelos que sean, por
792 supuesto, de su interés, que sean beneficiosos para el
793 niño, pero modelos que sean evidentes, que sean
794 lógicos y que al niño le atraigan.

1019 Empezar a mostrar un modelo de
1020 sociedad que admita al hombre con sus diferencias,
1021 a la mujer con las suyas y el complemento que
1022 supone pues la sociedad en la que los dos sexos
1023 puedan desarrollarse plenamente y libremente.

Algunas personas consideran que no es necesaria una actividad concreta y que la mera resistencia puede dar resultados positivos.

1033 totalmente, pero creo que la época de
1034 reivindicaciones ya ha pasado y ahora hay que pasar
1035 a una época de acciones.

1040 Reivindicando no, creo que no hay que
1041 aceptar esas cosas. Creo que esas cosas no se pueden
1042 tolerar, pero ya no hay que reivindicar, hay que
1043 negarse a ello. No aceptar lo que no se ve coherente.

Acercándose un poco más a los planteamientos concretos del aula, algunas personas nos cuentan que allí lo ideal es realizarlo de forma oculta o de manera indirecta, nunca plantearlos abiertamente.

1196 Lo he trabajado de forma oculta. O sea que
1197 yo en mis comentarios procuro ... cuando se habla de
1198 algo, lo que pasa es que normalmente no tengo tema,
1199 que lo mío es muy concreto .

Se supone que el llevar a cabo actividades de forma solapada y secreta evitará el rechazo que puedan provocar estas cuestiones. Con estos planteamientos se pone de manifiesto la inseguridad, la falta de formación y el poco convencimiento hacia la discriminación por razón de sexo.

1548 Con naturalidad. Siempre eso como en el
1549 currículo oculto, que sea algo que tu tengas en cuenta
1550 pero que no... yo creo que tratarlo aparte tampoco es
1551 lo suyo, porque es darle más importancia de la que en
1552 realidad creo que debería tener. Osea es muy
1553 importante y está ahí y deberíamos tenerlo siempre
1554 en cuenta pero no como un tema, hay vamos a hablar
1555 de ... o bueno aunque a lo mejor en mi caso no
1556 porque no tengo ese tipo de historias pero no sé....a lo
1557 mejor sería interesante tratarlo en alguna ocasión.

Sólamamente se plantean abordar estas cuestiones desde un planteamiento explícito cuando los casos sean muy extremos. En estas ocasiones se llevaría a cabo usando el formato de Unidades Didácticas, o desde un aprendizaje incidental o espontáneo, pese a que estos planteamientos pueden hacer que los valores trabajados de esta forma tengan poca incidencia en el aprendizaje.

2376 Si la cosa fuera muy alarmante y te
2377 encontraras con una clase, que te la puedes encontrar
2378 que por ciertas circunstancias fuera la situación
2379 grave. Una Unidad Didáctica como base. Bien
2380 elaboradita, con mucho cuidado, con mucha
2381 sensibilidad para no herir, porque puedes herir
2382 sentimientos y el resultado puede ser peor siempre de

2383 lo que se pretende. Pero que si se puede siempre en
2384 cualquier momento. El aprendizaje incidental es
2385 básico y el aprendizaje a través de según van
2386 surgiendo las cosas, que se puedan entender me
2387 parece bastante más contextualizado que una unidad
2388 didáctica por muy bien elaborada que esté. Otra cosa
2389 no quiere decir que pueda ser mixto ¿no? Partir de
2390 eso, ... o en un momento determinado... porque tu
2391 ves que bueno... ahora ya que la situación está
2392 normalizada. Pues ahora planteas una unidad
2393 didáctica.

Sin embargo, reconocen la necesidad de que la perspectiva de género no debe basarse en acciones puntuales o inconexas que tendrían poca incidencia en el aprendizaje.

2393 Pero a mí las unidades didácticas o las
2394 actividades puntuales... Me parecen que sí, que muy
2395 bien, que muy bien, todo en ese momento, pero que
2396 a los diez días todas esas cosas se han olvidado.
2397 Todas estas cosas tienen vacuna y dosis de recuerdo
2398 para la gente. Como no pongamos continuamente
2399 dosis de recuerdo. Eso no funciona.

Un planteamiento integrado y con una implicación personal se considera más positivo.

3678 No se puede trabajar nunca de una manera
3679 segmentaria, hay que hacerlo de forma global.
3680 Tendrías que meterlo dentro de tu
3681 programación y dentro de tu vida. No se puede decir
3682 que en un mes se va a trabajar el género y luego no se
3683 va a ver más, eso no serviría para nada.
3684 Tiene que ser que tú lo incluyas en tu diario como un
3685 tema más, como todas las normas de comportamiento
3686 se trabajan en Infantil, como no tirar papeles, no
3687 desperdiciar el agua...

Reconocen la necesidad de realizar planteamientos sobre el tema comunes a todo el profesorado que incidan en un aula o en el centro.

2096 No el tema del sexismo es transversal, no
2097 vertical. Entonces se debe trabajar desde todos los
2098 puntos de vista y todos los compañeros del ciclo y del
2099 nivel deben estar de acuerdo, porque lo que es
2100 absurdo es que tú des inglés a los mismos cursos que
2101 yo y tú no luche y yo sí luche. ¿Me entiendes? Pero
2102 que se ponga en la unidad y se haga. Prefiero no
2103 ponerlo y hacerlo que ¿sabes que te digo, no?

Afirman que, generalmente, no se tienen en cuenta estas cuestiones en el centro y que muchas veces no se le da importancia, por lo que las acciones sexistas pasan casi desapercibidas, se justifican o se les resta importancia.

2205 compañeros, ni con ... Me dice (compañero) _¡Ponme
2206 el café! Pero porque el no sabe. Pero no me siento
2207 agredida como mujer porque me diga. ¡No! No me
2208 siento y como no reacciono así pues los demás
2209 tampoco lo ven ... Y luego pues lo mismo ... si
2210 cualquiera de vosotros pues si alguien ... ¡ponme un
2211 café! Le digo a cualquiera que esté tomando café
2212 aunque sea varón. Ponme el café, osea échame el café
2213 ... No encuentro de verdad, y me rompí el año
2214 pasado la cabeza con esa pregunta y no recuerdo
2215 nunca, ningún incidente, no digo ya serio, sino
2216 cotidiano que alguno dijera: pues yo no friego.

Cuando nos acercamos un poquito más a la realidad del aula, las soluciones cotidianas que se dan a los incidentes aislados son diversas. Por un lado, nos dicen que en el reparto de tareas no se debe tener en cuenta el sexo de las personas.

- 2351 Dentro del aula los niños aceptan cualquier
- 2352 cosa cuando el ambiente es bueno y se ve pues
- 2353 normal. Si la cosa se plantea con cautela y
- 2354 normalidad y con razonamiento. No le estoy diciendo
- 2355 que friegue porque quiero que se rebaje a fregar. Le
- 2356 estoy diciendo que friegue porque está al lado de la
- 2357 ventana o porque el ha abierto la ventana.

- 2361 están habituados a ese tipo de historias. Si se plantea
- 2362 con naturalidad y se plantea razonando y si se plantea
- 2363 como que no se trata de una humillación, porque los
- 2364 pueden ver. Pues puede funcionar.

Otra forma es la de mostrar mediante la realización de actividades que analicen las acciones sexistas poniendo de manifiesto lo injusto y absurdo de estas situaciones.

- 3313 Tanto si las niñas son las que intentan
- 3314 discriminar a los niños o no, trataría de buscar una
- 3315 razón para anular el planteamiento que han hecho,
- 3316 por ejemplo, si los niños dicen que ellos son los que
- 3317 pueden mover las mesas de un sitio para otro y ellas
- 3318 no pueden, entonces me apoyaría en el deporte, en
- 3319 algún tipo de ejemplo, para hacerles ver a los niños
- 3320 que están capacitados tanto el hombre como la mujer
- 3321 para desarrollar trabajos de ese tipo.

Otro planteamiento es el de “esconder la cabeza debajo del ala” y esperar que los problemas pasen. La indefensión ante estas cuestiones, la falta de sensibilidad o de formación provoca que en lugar de actuar se eviten llevar a cabo acciones.

- 4930 Los problemas que han surgido
- 4931 normalmente no se les ha dado mucha importancia y
- 4932 se han ido suavizando poco a poco.

Presentan resistencia a un tratamiento y una atención específica a las niñas.

- 1014 No yo creo que no hay que buscar un espacio
- 1015 exclusivo de la mujer no. Yo creo que hay que
- 1016 conocer bien al hombre, bien a la mujer y plantear la
- 1017 situación de una manera normal de una convivencia
- 1018 en la que es posible que el hombre y la mujer se

Como se observa las iniciativas son pocas y cuando se les pregunta sobre las propuestas y medidas que considerarían necesarias, sus respuestas van en la línea de reafirmar y justificar lo que ya están haciendo.

La falta de iniciativas está relacionada con la repercusión que, piensan, que puede tener su intervención.

- 3551 En Infantil no le veo ningún problema al
- 3552 tema, porque en infantil para los niños los maestros
- 3553 somos personas importantes y tú trabajas con ellos y
- 3554 los acostumbras a decir: los niños y las niñas.

Con la siguiente categoría que se denomina “Estrategias para la igualdad” queremos recabar las ideas que nos da el profesorado entrevistado para actuar en favor de la igualdad de las personas por

razón de sexo en la sociedad en general, a diferencia de la categoría siguiente en la que se analizan las propuestas en el centro escolar y en el aula.

Consideran que la cuestión primordial es la constancia. Creen que la sensibilidad, la atención constante a la discriminación y saber reaccionar adecuadamente en todo momento, puede dar muy buenos resultados para estas cuestiones que nos ocupan.

183 yo creo que es una lucha constante y es una lucha que
184 se está haciendo diariamente, vamos yo me lo
185 imagino por las personas que conoces, que es una
186 lucha que se está haciendo constantemente.

Otorgan, por otro lado, una importancia capital a la educación de las personas, no sólo de las mujeres, a las que con estas medidas se les van a abrir puertas, les va a permitir un acceso al mundo del trabajo remunerado y así a lograr una su autonomía personal, clave para su independencia, sino también para los hombres.

462 Hombre yo creo que la educación es la clave,
463 y la educación es importantísima o sea la educación
464 yo creo que es importantísima para la mujer. Y una
465 de las pruebas que yo creo que la educación te da
466 acceso al trabajo, en general, es decir la educación te
467 da acceso a elegir tu trabajo.

Otra posibilidad que nos apuntan es la de que las personas que nos dedicamos a la educación, como transmisoras directas de modelos, asumamos las cuestiones de género con naturalidad y que debemos ser conscientes del tema.

742 Creo que ya
743 tenemos que empezar a asumirlo como algo natural,
744 dar por hecho que tenemos una igualdad de
745 oportunidades y partir de esa idea y de ese ... más que
746 buscar fórmulas para trabajar en ese tema.

Consideran que sería muy importante que fueran las mujeres quienes lideraran el movimiento igualitario, desde su hogares hasta la sociedad.

844 ... Lo que pasa es que
845 realmente la mujer es la que tiene que empezar a
846 sentar las bases de eso, porque nadie las va a sentar
847 por ella.

El planteamiento que deben hacer los centros debe ir orientado desde un planteamiento común.

755 Yo creo que la escuela tendría que tener un
756 planteamiento común que parta de esa unidad. Pasar
757 ya de las palabras, de decir: jesto es así! Recogerlo en
758 todos los papeles, sino trabajarlo por puro
759 convencimiento, y que el colegio tenga esa línea,
760 tenga establecida una serie de criterios que cada uno
761 los acate en la medida de lo que pueda, porque si en
762 tu mentalidad no entra el trabajar esos conceptos, por
763 mucho que lo escribas ¿Cómo lo vas a trabajar?

Teniendo en cuenta que debe existir coherencia entre la teoría y la práctica, al menos en lo fundamental o básico.

1098 totalmente discriminatorio, porque cuando haces un
1099 planteamiento sexista inconscientemente lo legitimas
1100 aunque hagas un planteamiento en contra de ese
1101 sexismo, porque una cosa es la palabra y otra es la
1102 acción. Y entonces la acción en ese momento niega

1103 la palabra y es más fuerte la acción.

Dentro de una acción conjunta de centro creen conveniente que se debe potenciar que las niñas participen de las actividades típicas de los niños. Reconocen el handicap que supone para las chicas la falta de estimulación en actividades físicas.

1942 Y es que además lo malo de todo eso, es que
1943 se ponen a correr y corren más, ¿por qué? Porque los
1944 niños en la calle están todo el día con la pelota
1945 moviendo y corriendo y la niña la tiene la madre
1946 apuntada a inglés, apuntada a música y a cosas
1947 mucho más paradas, la verdad es que aquí en
1948 Ayamonte el Patronato funciona y entre lo que
1949 motivamos en la escuela y de que las madres ya se
1950 van concienciando más por tener las niñas
1951 entretenidas y que la dejen tranquila, también puede
1952 ser, la tienen apuntada a actividades deportivas, y
1953 parece que se van desarrollando más. Pero por norma
1954 general el niño es menos pavo que la niña en ese
1955 sentido.

2226 Pero que yo nunca lo
2227 achacó a que sea una diferencia evolutiva genética,
2228 sino que por ejemplo, ¿porqué juegan los niños mejor
2229 al fútbol? Pues porque llevan horas y horas y horas
2230 jugando desde primero. Entonces en primero,
2231 segundo y en tercero, cuando algunas niñas ... Por
2232 ejemplo en el curso anterior (una niña) era muy
2233 buena jugando al fútbol, mejor que los niños; en
2234 cuarto ya no, en quinto menos y en sexto mucho
2235 menos. Pero claro (la niña) no jugaba al fútbol ni en
2236 el polideportivo ni en la calle y los niños están todo
2237 el día ...

Este déficit en los aprendizajes conforma la personalidad de las chicas no sólo en las cuestiones académicas, sino en su vida familiar y profesional.

2902 Realmente saben. Pero que yo creo que el hecho de
2903 que uno tenga una limitación, porque nos han
2904 educado... no sabiendo poner enchufes. No tiene que
2905 considerarse como una deficiencia de sexo, sino como
2906 una deficiencia de persona.

Otra medida en favor de la igualdad es presentar modelos válidos para niños y niñas. El profesorado a través de su comportamiento y de sus prácticas se convierten en transmisores directos del sexismo o por el contrario de las prácticas igualitarias, según el caso.

3334 Los maestros son una figura importante para
3335 el niño, somos un modelo. Es más importante
3336 practicar con el ejemplo que soltar una "parrafada".
3337 El alumno te imita en cómo tratas a unos y a otros, y
3338 el alumno que sea inteligente, en el día a día va a
3339 notar que estás trabajando varios aspectos y se entera
3340 mejor.

La importancia de los modelos que se les presentan a niños y niñas también se reconoce en la familia.

1743 Sería una buena educación. Me parece a mí. El
1744 problema está en que entre nosotros mismos muchas
1745 veces no nos respetemos en ese sentido y haya
1746 diferencias, porque no nos damos cuenta muchas
1747 veces entre los adultos mismos, no entre los
1748 profesores, pero en la vida común de los adultos. El
1749 otro día estaba yo en mi casa y llegó mi sobrino y
1750 estaba un primo mío de Madrid fregando y salta el

1751 niño ¡Oh un hombre fregando! ¿Por qué? Porque su
1752 padre no friega en la vida. Pero claro, el después va
1753 a mi casa y ve que mi padre friega y que mi hermano
1754 friega osea que es una tontería, y entonces me senté
1755 con él y me puse a dialogar. O sea que es algo que...

Si bien, la resistencia de las familias parece ser uno de los inconvenientes percibido como más importante por el profesorado.

2342 Si cuando se intenta, quizás más en actos
2343 formales. Te puedes encontrar frontalmente con la
2344 oposición de los padres. Dile a la maestra que, que
2345 esto no se hace. Porque si es algo que sea llamativo.
2346 Como que tengo que ayudar en casa y tengo que...
2347 Algunos padres te mandan un poquito de respuesta o
2348 si en alguna cosa. A pesar de que no haya sido de
2349 forma intencionada como un trabajo de superación de
2350 discriminación. Te pueden llamar la atención.

2364 Pues puede funcionar. Normalmente con
2365 los niños mejor que con los padres y con los padres
2366 varones ¡eh! Los padres que le diga que mi niño ha
2367 fregado en clase pues viene a planteartelo como que
2368 ha sido una humillación. Y no ha sido que tu hijo a
2369 abierto la ventana y ha entrado agua.

Por último, afirman que la formación que adquieren las mujeres les va permitir salir adelante con las mismas posibilidades que los hombres, planteándose como una estrategia que va a favorecer la igualdad.

4476 No, depende de la preparación que tenga la
4477 mujer y el hombre. Una mujer con una buena
4478 preparación se va a defender y un hombre con una

Por último, vamos a analizar la categoría que denominamos “Uso del lenguaje no sexista”. En ella pretendemos recoger las reflexiones del profesorado entorno a la importancia y relevancia del uso de un lenguaje no sexista y su implicación en esta práctica.

El primer sentimiento que encontramos hacia el uso de un lenguaje no sexista es un sentimiento de rechazo y de resistencia a su uso. Los argumentos señalan que esta medida es superficial y poco interesante.

295 Sinceramente eso de niños niñas y ... yo lo
296 oigo, pero creo que lo que importa es algo más
297 intrínseco, es decir más de dentro. A mí me parece
298 que el lenguaje si solamente se queda en lo de niños
299 niñas y no se hace una labor más interesante no me
300 sirve, y me parece una tontería.

311 Y en la casa igual, pero vamos que esa coletilla
312 de niños niñas, no me parece muy trascendental,
313 siempre y cuando se que en una sola fachada.

Consideran que el uso del lenguaje no sexista es una cuestión de moda que tiene poca repercusión en las prácticas.

926 Yo creo que en las luchas... siempre que se
927 plantea algo como una lucha pues hay una parte
928 teórica con la que se queda mucha gente y entonces
929 se predica oralmente, pero después está la de

930 predicar con el ejemplo pasar de la moda y actuar
931 conforme a las ideas.

2561 ¡eh! Me parece que muchas veces nos fijamos más en
2562 los aspectos formales que en las cuestiones de fondo,
2563 que nos quedamos como muy tranquilitos diciendo
2564 hay que ver yo como... buscó todo esto. Y el _os/_as
2565 niños niñas.

Esta resistencia en algunos casos presenta una beligerancia extrema. Mucho más serio es el frontal rechazo que recibe por parte del profesorado entrevistado el uso del “os/as” en el lenguaje oral o escrito.

1991 Ahora lo de escribir el los/las eso lo odio. Eso
1992 me parece... Tiene importancia, pero a la hora de
1993 hablar con personas mayores que ya entienden
1994 perfectamente que en un centro hay alumnos, porque
1995 eso la Real Academia lo tiene totalmente adaptado y
1996 confirmado, pero realmente, eso de os/as es que me

1996 confirmado, pero realmente, eso de os/as es que me
1997 pone descompuesta. Estas leyendo y ¡os/as! Y es
1998 ¡os/as! No me gusta.

Se relaciona el uso de lenguaje no sexista con una actitud beligerante y radical que no les parece positiva y, piensan, que puede generar nuevos enfrentamientos.

2533 ... , pero si encuentras alguien que está siempre con
2534 el os/as. Parece una persona que está en estado de
2535 alerta es molesto.

2552 ... tampoco poner tanto
2553 os/as como que resulte pesado y molesto porque
2554 vamos a poner a la otra gente en alerta.

Han observado que en aquellos casos en los que se emplea se ridiculiza y se sanciona por haber transgredido la norma, por lo que estos resultados no les animan para asumir el uso de este lenguaje.

2543 ... Y encima provoca cierta
2544 animadversión en aquellas personas que este tema no
2545 lo ven importante. De hecho yo he visto actas y
2546 historias de aquí subrayadas con el os y el as,
2547 contados por gente a mala idea. Osea son gente
2548 enemigas de ...

3099 Veo cierta dificultad en cuanto al lenguaje,
3100 quizás por ser profesor de lengua. No exactamente
3101 me molesta, me levanta un poco en muchas ocasiones
3102 el uso de la palabra "niños". En algunos escritos veo
3103 niños/as, me molesta.

Estas resistencias las manifiestan con el uso del “os/as” y con el de otras fórmulas que contravengan lo establecido.

4760 A mí los/las no me gusta y lo de @ menos.

Algunas personas piensan que la solución está en usar el neutro, que no excluye a nadie, ni resulta cansado como anteriormente han denunciado con total contundencia.

2532 Yo creo que siempre que sea neutro a mi juicio es lo
2533 ideal

Otro argumento es que las mujeres consideran que están incluidas en el genérico masculino y afirman no sentirse mal por ser invisibles en el lenguaje.

329 no sé, a lo mejor los niños de ahora lo ven de otra
330 forma, tu has tenido una educación, a mí me llaman
331 de una forma determinada, por ejemplo niños, pues
332 maestros, a mí por ejemplo que digan: los maestros
333 están de huelga, yo me siento dentro de ese gremio y
334 no me siento ofendida porque no me digan
335 maestros/maestras. ¿Entiendes?

335 ... O sea, yo
336 particularmente no me siento ofendida porque repito
337 eso no me parece tan o me parece tan importante más
338 importante a lo mejor que traten a esa persona x por

2605 traduzca a la vida cotidiana me da igual. Si a mí me
2606 dicen compañeros, pero yo noto que se me está
2607 tratando tanto en un claustro como a nivel general
2608 como cualquier otro. No me percató aunque lo diga
2609 20 veces compañero y no diga nunca compañera.

Son excepcionales los casos en los que se valora positivamente y expresan un sentimiento de utilidad porque se piensa que al usar un lenguaje no sexista se están transmitiendo ideas no sexistas.

1432 Hombre yo creo que es el primer paso, yo
1433 creo que a partir de ahí es que lo transmites, tu
1434 transmites tus pensamientos, si lo haces con un
1435 lenguaje no sexista pues evidentemente transmites
1436 ideas no sexistas.

Y manifiestan respeto a quienes utilizan este lenguaje, aunque no se implican en su uso.

919 Si ese lenguaje viene por una mentalidad
920 ...verás si con ese lenguaje se quiere pregonar algo
921 que no se siente, pues le diría que es absurdo, si viene
922 por un fruto de una mentalidad que le surge de
923 manera natural, pues me parece aceptable. En
924 cualquier caso yo creo que cada uno puede hablar
925 como quiera.

Todas estas cuestiones que hemos visto contribuyen a que la amnesia sexista siga persistiendo en la actual escuela mixta y en la intervención del profesorado. Por todo ello, aunque han sido muchos los logros en favor de la coeducación – uno de los primeros fue el sufragismo en su empeño por los derechos educativos de las mujeres– siguen siendo necesarias iniciativas y actividades que solventen la invisibilidad y el déficit cualitativo de las niñas y de las mujeres. La voluntad común es una importante herramienta para ello.

6.4. LOS VALORES DE GÉNERO EN LAS REJILLAS DE OBSERVACIÓN

Para la elaboración de estos resultados partimos de un análisis de contenido de la información que se recogió en las diferentes rejillas. Para ello, realizamos una categorización previa de la información y que resultó de sucesivos procesos de triangulación entre 3 investigadores/as del proyecto. Las categorías resultantes fueron: acción docente coeducativa, estereotipos sobre las mujeres, acciones que revalorizarán a lo femenino y a las niñas, estereotipos masculinos, el sexismo en

el lenguaje y reacciones a los modelos sexistas establecidos. Estas categorías las describimos a continuación presentando fragmentos del texto al que representan. Hay que señalar que se ha realizado el análisis de contenido con el programa informático AQUAD5, por lo que mantienen su numeración de línea del análisis de las transcripciones, que nos remitan al texto global y que permite contextualizar la información.

Así, con la categoría: “acción docente coeducativa” queremos significar aquellas reacciones o actividades que denotan que el profesorado no se muestra neutro ante las cuestiones relacionadas con la transmisión de estereotipos de género o con los valores de género. Poniéndose de manifiesto que la neutralidad no existe, sino que el profesorado por acción u omisión contribuye en muchas ocasiones al sexismo en el aula.

Una cuestión clave en la transmisión de los valores de género es el grado de compromiso del profesorado. El profesorado comprometido normalmente realiza un esfuerzo extraordinario, ya que además de impartir sus clases para el desarrollo de contenidos de tipo conceptual o procedimental relacionados propiamente con la materia que imparten, se preocupa de la sensibilización del alumnado ante unos determinados valores con los que se siente comprometido. Esta actitud se muestra a través de una sensibilización y una constante alerta en las cuestiones a las que nos referimos, planteando actividades y acciones que sutilmente buscan una acción favorecedora de la igualdad de oportunidades y de la no-proliferación, en este caso, de los estereotipos de género. Esto lo podemos ver en los siguientes ejemplos recogidos en los registros anecdóticos:

223 Le contesté que para no excluir a las niñas, no.

122 Traducimos un texto en inglés,

123 hecho que aprovecho para usar palabras

124 coeducativas que no excluyan a ningún género.

Entre las acciones que “revalorizan a lo femenino y a las niñas”, destacamos aquellas en las que se asignan papeles relevantes a las niñas. Con ello nos referimos a esas encomiables acciones a través de las que algunas/os docentes procuran que las niñas no pasen inadvertidas. Para ello, se les asignan tareas que muchas veces han sido realizadas por sus compañeros, como es la vigilancia de la clase.

57 En clase le digo a una niña que haga una

58 observación del aula, tomando nota del alumnado

En otros casos se potencia la reflexión y la discusión entre el alumnado, para que tomen conciencia de aquellos valores y medidas que pongan de manifiesto la diferencia sexual y potencien los valores que tradicionalmente se han considerado femeninos.

78 Lo discutimos haciéndoles reflexionar sobre la

79 cuestión de que el sexo no tiene nada que ver con

80 la capacidad o discapacidad para conducir.

Con la categoría: “estereotipos sobre las mujeres” nos referimos a la información que denota una fuerte carga estereotipada de lo que el profesorado o alumnado piensan sobre las mujeres.

Estas informaciones son imágenes sociales que algunas personas tienen fijadas en su conciencia de forma muy sólida. Son informaciones tan interiorizadas que no se cuestionan y que su puesta en duda produce, cuando menos, inquietud. En otras ocasiones la pérdida de poder y de protagonismo de los varones origina una auténtica “guerra de sexos”. Esta cuestión la hemos categorizado como “reacciones a los modelos sexistas establecidos”.

60 Al cabo de un tiempo un niño se levanta y expone

61 públicamente su queja de que la niña que está

62 observando la clase sólo toma nota de los niños y

63 lanza públicamente la amenaza de que cuando le

64 toque a él observar la clase, sólo apuntará

65 a las niñas.

Según los estereotipos existentes se asignan a las niñas y a los niños una serie de tareas dentro de la organización escolar que legitiman otras situaciones que tienen lugar en la vida cotidiana.

144 Sé que cuando se va a hacer una fiesta en la clase,

145 la tutora manda a los niños a jugar fútbol al patio,

146 mientras las niñas son las encargadas de preparar

147 las mesas con la comida y bebida para la fiesta,

148 adornar la clase, etc.

Se justifican muchas de estas ideas, que primero han oído en su familia, luego los medios de comunicación han reforzado y ahora la escuela los legitima. Así, las relaciones entre las personas, la afectividad y otras cuestiones “íntimas” se supone que son sólo del interés de las niñas y de las mujeres.

90 Un niño dice que cuando salen un hombre y una

91 mujer todo tiene que ser perfecto, porque así lo

92 quieren las niñas y las mujeres.

En esta reproducción de roles estereotipados, que relegan a la niña/mujer al ámbito doméstico y al varón al espacio público, incluso asignan capacidades y aptitudes a las personas en función del sexo.

190 Cuando voy en coche con un hombre, éste siempre

191 piensa que cualquier coche que comete una

192 imprudencia es conducido por una mujer.

Sin embargo, estas creencias no siempre provienen de los varones (hombres o niños), sino que también hay muchas personas de género femenino que hacen estas afirmaciones y que denotan en muchas ocasiones, aún más beligerancia y convicción en los planteamientos tradicionales acerca de las cualidades femeninas.

196 Yo estoy convencida de que

197 hay actividades para las que se considera a la

198 mujer menos capacitada (es una opinión).

Otro estereotipo es el que vincula la tecnología a los varones, afirmándose que existe un escaso interés femenino por las máquinas.

9(...) y a ninguna niña le gusta jugar a la

10 video-consola (...)

Con la categoría: “estereotipos masculinos” recogemos las diferentes informaciones negativas sobre las personas del sexo masculino y que son tan usuales y estereotipadas como las contrarias. Sin embargo, su presencia es considerablemente menor y siempre que se hace referencia a los varones o a los valores masculinos se hace por contraposición a lo que hace la mujer, resultando mejor valoradas las cuestiones masculinas.

224 En el caso de la higiene creo que tenemos el mito

225 de que el hombre ensucia más el servicio o se

226 ocupa menos de que esté limpio.

Con la categoría: “el sexismo en el lenguaje” recogemos la presencia de cuestiones que denotan sexismo en el lenguaje tanto oral como escrito.

En muchas ocasiones las mujeres son las primeras en denunciar la excesiva beligerancia de una cuestión que las excluye a ellas de forma directa. El contravenir las normas a las que están acostumbradas les supone un esfuerzo mayor, por lo que están dispuestas a asumir su invisibilidad. Es lo que siempre han hecho y les resulta más cómodo.

38 Una niña me dice que si pueden usar la palabra "amigos"

39 en lugar de la palabra

40 "amistades" (palabra coeducativa introducida por

41 mí en el aula).

109 Una niña protesta, dice

110 que le resulta incómodo usar esas palabras.

Se dan razones para explicar el uso del masculino genérico. Confiamos que esta necesidad de justificarse suponga, al menos, que reconocen que estas acciones no son del todo correctas. Estamos especialmente interesadas/os en profundizar sobre estos sentimientos y reacciones de las mujeres.

169 No estoy segura de que sea un gesto machista, más

170 bien creo que sea por comodidad.

También hay manifestaciones por parte del alumnado que ponen de manifiesto la asignación de roles en función del sexo y las limitaciones que tienen las niñas/mujeres en los espacios públicos.

30 En una conversación sobre la Semana Santa, al

31 nombrar costalero, los niños insisten en que sólo

32 hay costaleros y no costaleras.

Incluso aparecen también claras referencias a los papeles domésticos, destacando en este sentido la asunción de estos modelos desde los primeros años de vida.

175 Cuando se establece un tiempo de juego simbólico

176 con niños de 1º de Primaria, siempre asumen los

177 mismos papeles: niña, madre, ama de casa o hija;

178 niño, padre, policía.

179 Y cada día se repite el esquema clásico: padre

180 viene a casa y quiere encontrar la comida hecha.

181 Madre atiende la casa y a la hija.

En muchas ocasiones reproducen las ideas y las afirmaciones que han oído a las personas adultas, ya sea en casa, en la calle o a través de la televisión.

77 Un niño dice que las mujeres no saben conducir.

90 Un niño dice que cuando salen un hombre y una

91 mujer todo tiene que ser perfecto, porque así lo

92 quieren las niñas y las mujeres.

Estos estereotipos se reflejan en muchos aspectos de la organización escolar y determinan el futuro de las niñas y también de los niños. Numerosos trabajos demuestran como a medida que desciende la edad del alumnado aumenta el número de mujeres en el sistema educativo. También se considera que aquellas tareas, funciones o cargos que están relacionados con las labores asistenciales o domésticas van a ser desempeñadas por las mujeres.

24 Probable relación mental de todos/as sobre el

25 cuidado de niños/as pequeños/as y cambio de

26 pañales como trabajo de mujer.

Así, cuando se piensa en la persona que ostenta la dirección se piensa en un varón, mientras que para la limpieza o la cocina del centro, en una mujer.

19 Ante la presentación de un escrito en el que

20 pedimos un monitor/a para Educación Infantil todo

21 el claustro hablamos en nuestras intervenciones de

22 monitora.

Al hombre, por el contrario, se le atribuyen cualidades como la disciplina o la autoridad.

203 Entre maestros y maestras en más de una ocasión

204 cuando se habla de un curso problemático la

205 opinión general tanto de hombres como de mujeres

206 es que ese curso necesita la presencia de un

207 hombre.

En definitiva, estos prejuicios no sólo definen cómo debe ser una mujer y un hombre, sino que se les asignan unos espacios aptos para cada persona en función del sexo. Concretamente se recogieron manifestaciones de prejuicios vertidas por el profesorado respecto a la sexualidad o a las relaciones entre los dos sexos. Sobre el uso de servicios unisex señalaron que:

127 Los niños se burlan o hacen chistes respecto de la

128 sexualidad de un niño cuando éste usa

129 erróneamente el servicio de las niñas.

220 A las mujeres (al menos a más de dos) nos molesta

221 compartir el servicio con los hombres. Nos parece

222 poco higiénico y poco íntimo.

CONCLUSIONES

Para concluir queremos señalar dos cuestiones. La primera de ellas es que la técnica de los registros anecdóticos, se ha mostrado claramente eficaz para detectar las situaciones que se producen espontáneamente en los centros escolares y que denotan sexismo. Es importante destacar la frescura y la espontaneidad de la información recogida que de haber usado otros instrumentos podría haber permanecido oculta. Consideramos que estos registros anecdóticos son de utilidad para otras cuestiones de análisis y evaluación de las instituciones escolares.

Por otra parte, que en los centros estudiados, siguen existiendo sesgos sexistas que legitiman las desigualdades por razones de sexo entre el alumnado y el profesorado. Se sigue obviando el uso de un lenguaje no sexista, se piensa que el docente varón es más serio y disciplinario que la mujer docente, o que los niños son los mejores para jugar al fútbol y las niñas para poner la mesa y adornar la clase. En suma, se están afianzando en el alumnado unos valores de desigualdades personales, que van en contra de los principios educativos de nuestras leyes actuales. Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que la mayoría de los colegios andaluces están en una situación de ilegalidad, porque no cumplen con la normativa (la LOGSE y posteriores decretos de enseñanza) que les instan a trabajar con su alumnado los valores de igualdad sexual. Por todo ello, tenemos el convencimiento personal y profesional de que es necesario seguir realizando trabajos en este sentido que contribuyan a una igualdad de oportunidades de las personas.

7. CONSIDERACIONES FINALES

7.1. CONCLUSIONES

De la información recogida en los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación podemos extraer unas conclusiones, para después hacer un planteamiento más global y por último, elaborar unas pautas que orientarán las propuestas de intención.

De la técnica de grupo Delphi

En relación con nuestro estudio en torno al tratamiento del género en los centros escolares, la primera conclusión que se puede extraer de este trabajo se refiere al alto nivel de consenso que se ha alcanzado entre los informantes. Este consenso no sólo se aprecia en las escasas diferencias encontradas en las respuestas a las fases 1 y 2, sino también en el hecho de que unas pocas categorías condensan la mayor parte de los votos en ambas fases del estudio.

Resumiendo las ideas aportadas por los/as participantes, las principales dificultades que se encuentran a la hora de llevar a la práctica la educación para la igualdad y el respeto a las diferencias de género se resumen en: la falta de implicación por parte de toda la comunidad educativa en esta tarea y la inexistencia de un proyecto que plantee esta necesidad a nivel de todo el centro escolar, lo que favorece la existencia de mensajes contradictorios entre los diferentes agentes educativos. Asimismo, otras importante trabas que se unen a éstas son la escasa tradición de trabajo en equipo del profesorado y la inexistencia de programas de formación permanente.

En cuanto a las características del modelo didáctico que sería conveniente adoptar, se resalta que éste debe tener como objetivo principal implicar a toda la comunidad educativa para que las diversas actuaciones y programas se realicen de forma coordinada. Además, cualquier propuesta didáctica debe fomentar el análisis crítico de los valores sociales vigentes, introduciendo la perspectiva de género en todos los elementos y espacios del proceso didáctico. Por último, es importante que una propuesta curricular relativa al género adopte una perspectiva constructivista, crítica y colaborativa, en la que se plantee la integración no sólo de los valores intelectuales, sino también de los corporales, emocionales y comportamentales.

Haciendo una reflexión sobre la técnica *delphi* usada en este estudio, queremos señalar que ésta se ha mostrado como una herramienta muy útil a la hora de producir ideas y fomentar el análisis colectivo de la realidad escolar. Así, aunque la técnica resulta costosa en tiempo y esfuerzo por los diversos procesos que engloba, esta inversión se ve recompensada en la cantidad y calidad de la información que se genera. Es por ello que nos parece muy adecuada para la evaluación de necesidades educativas, cualquiera que sea la temática a la que se aplique.

Un inconveniente importante que hemos observado y que consideramos casi inherente a la técnica *delphi*, es su tendencia a que los enfoques minoritarios queden casi siempre relegados a un segundo plano. Así, la búsqueda constante del consenso tiene como contrapartida que las categorías propuestas desde enfoques alternativos a la corriente principal ocupan, generalmente, las últimas posiciones. En nuestro estudio, este efecto se ha visto reflejado en las dos posturas posibles ante la cuestión del sexismo: por un lado, la que defiende y preconiza la igualdad y que, en consecuencia, se enfoca a implantar acciones que promuevan dicha igualdad entre los géneros; y, por otro, la posición que defiende que el debate en torno a la igualdad de derechos es obsoleto, siendo más importante potenciar el reconocimiento de la diferencia femenina y la revalorización de los comportamientos y valores propios de este género. Por ello, en la primera fase del *delphi* algunos/as expertos/as realizaron propuestas muy interesantes en esta línea. A título de ejemplo, entre las dificultades, se señalaban aspectos como: “la escuela mixta y las actuales políticas de igualdad que homologan lo femenino con lo masculino”, “centrarse en problemas de discriminación que ya no son tales, obviando que lo fundamental es hacer visible en las aulas a las alumnas y profesoras”... Y, entre las características de un modelo didáctico: “respetar y valorar las creaciones de las alumnas”, “poner las relaciones en el centro de la educación”,...

Estas aportaciones que, en algunos casos, contradicen incluso las propuestas realizadas desde la “corriente principal”, apenas han tenido incidencia en las votaciones. Aquí es donde el *delphi*, al ser una estrategia de consenso y priorización, se nos muestra como algo reduccionista, en tanto no es capaz de integrar en un primer plano las ideas en cuanto a su calidad o grado de innovación, sino simplemente en función del número de votos. Es por ello que, según los fines y el contexto en que se aplica, consideramos adecuado que el proceso *delphi* se complemente con otras estrategias que permitan redimensionar las ideas aportadas y detectadas a partir de él, a fin de diseñar un modelo -o una intervención- más plural e integrador de la diversidad.

Del análisis de los documentos curriculares

A la vista de los resultados presentados en los apartados precedentes, puede concluirse que existen todavía muchas lagunas en el tratamiento que las cuestiones de género y de igualdad de oportunidades reciben en los documentos escolares de los centros analizados. Así, desde un plano general, el lenguaje que se usa en dichos documentos tiende a ser sexista y a no reconocer suficientemente la presencia de las mujeres. Los organigramas de los centros, por otra parte, reflejan también una importante diferencia en la distribución por sexo de los cargos y puestos relacionados con el poder. Además, si bien el profesorado femenino es mayoritario, las profesoras suelen preferir los niveles educativos más bajos, disminuyendo considerablemente su presencia conforme se avanza por los distintos ciclos de primaria y secundaria.

Junto a estos indicadores de carácter general, el análisis de las programaciones de área revela que, en ocasiones, la igualdad de oportunidades se trabaja exclusivamente a nivel de los fines y

objetivos educativos. Es decir, no faltan en los documentos escolares referencias a la necesidad de desarrollar valores como el respeto a la diferencia sexual y de potenciar la igualdad ante las diferencias por razón de sexo. Sin embargo, estos objetivos no se desarrollan a través de contenidos, metodologías y actividades concretos, por lo que cabría pensar que se incluyen en la planificación curricular en un intento de usar un lenguaje políticamente correcto, pero sin cambiar las prácticas educativas tradicionales. Así, son pocos los personajes femeninos que se estudian en la historia, las ciencias, la religión,... y en muy contadas ocasiones se plantea la necesidad de trabajar ciertos contenidos (el conocimiento del cuerpo, la autoestima, la sexualidad...) adoptando una perspectiva de género. La educación para la igualdad de oportunidades, como eje transversal del currículo, está por tanto pobremente tratada y desarrollada. Igualmente, la orientación y la acción tutorial, que constituyen un mecanismo muy adecuado para implementar y coordinar actuaciones en esta línea, no se enfoca de esta manera en los documentos analizados, ya que en ellos no se recogen indicadores de un trabajo en este sentido.

La lectura entre líneas de los documentos, por otra parte, nos lleva a pensar que las cuestiones de género se trabajan más o menos según exista en el centro un/a docente o grupo de docentes que muestren interés y sensibilidad ante este tema. Es esta la razón por la que se observan importantes diferencias en las planificaciones curriculares de un área a otra o incluso de un ciclo a otro. Aunque es evidente que en ciertas áreas resulta más fácil que en otras introducir este tipo de contenidos, como eje transversal del currículo, la igualdad de oportunidades debe recogerse en el conjunto de las áreas y, por lo tanto, no depender de la mayor o menor sensibilidad del profesorado con respecto al tema. De cualquier forma, ésta es una cuestión sobre la que estamos profundizando más en nuestro estudio a través de la observación de las prácticas docentes y la evaluación de las actitudes del profesorado. Quizá cuando hayamos finalizado ulteriores fases de nuestra investigación, seamos capaces de aportar nuevas reflexiones en torno a este tema.

De los cuestionarios al profesorado

El profesorado encuestado manifiesta, en su respuesta a la escala, no tener actitudes sexistas, tanto en lo relativo a sus expectativas respecto a las chicas y los chicos, como en lo relativo a su práctica docente (a nivel del tratamiento curricular, las relaciones en el aula y su comportamiento en el centro).

No obstante, nos parece que estos resultados son, en gran parte, consecuencia de la falta de sinceridad que acompaña habitualmente a la aplicación de escalas de actitudes, donde efectos como la deseabilidad social (o tendencia a responder según lo socialmente “adecuado”), inciden en las respuestas dadas. En este sentido, nos parece interesante resaltar las respuestas que se han dado a los ítems cuyo contenido no era tan radical. En estos casos, las medias tienden a valores centrales, lo que indica que el profesorado sí que manifiesta una cierta actitud sexista en algunos indicadores de las expectativas y prácticas docentes.

De cualquier forma, hemos trabajado sólo con 60 sujetos y, a pesar de que este número engloba a prácticamente la totalidad del profesorado de los dos centros que participan en la investigación, resulta todavía insuficiente para poder proceder con análisis más exhaustivos que pudieran aclarar algunas de las cuestiones aquí apuntadas.

De las entrevistas al profesorado

En primer lugar advertimos claramente la falta de sensibilidad y/o del profesorado entrevistado ante los valores de género. En general piensan que el sexismo es cosa de otra época. Aunque algunas personas son muy conscientes y mantienen una actitud beligerante contra la discriminación por razones de sexo.

También percibimos que las docentes no quieren ocupar puestos de poder o de responsabilidad porque no les interesa, porque tienen una doble jornada (Profesional/hogar) y por la percepción de la imagen del poder masculina. Sin embargo aportan experiencias positivas de las mujeres en el poder y hasta hay quien apuesta decididamente por ellas debido a una mejor preparación fruto de un aprendizaje de muchísimos años en la gestión de la parcela en que siempre se les ha dejado triunfar: el hogar.

Son sensibles a la situación de la mujer en la sociedad actual, afirmando que las mujeres lo tienen mucho más difícil que los hombres, hasta el punto en que ellas tienen que demostrar su valía, mientras que a los hombres se les supone el éxito. Otra cuestión que denuncian y que tiene mucho que ver con la feminización docente, es el hecho de que esa doble jornada a la que aludíamos anteriormente les anula para progresar en su profesión. Pero dicen que esta situación está cambiando, porque se está generando una mentalidad tendente a posiciones más igualitarias gracias a la independencia económica de las mujeres.

En este sentido se desprende de sus afirmaciones que la agudeza de las mujeres no se valora como inteligencia sino como ladinas o malvadas, ofensivas y engañosas. En los hombres, sin embargo, la agudeza es inteligencia socialmente válida, nobleza e incapacidad para ofender.

El feminismo se considera extremismo y se valora negativamente, porque la radicalidad de algunas feministas desestabilizan las concepciones de vida tradicionalmente asumidas y para defenderse de esto se tiende a ridiculizar a las/los feministas.

En el ámbito educativo reconocen la ausencia femenina en los libros de texto y las que aparecen o son monjas o heroínas varoniles. Esto se debe fundamentalmente a la histórica ausencia femenina de lo público u oficial, por lo que, aquello que no se conoce permanece oculto.

También dicen que el juego es una actividad discriminadora de las personas que no

demuestran habilidades.

Respecto a la forma en que se deben abordar los problemas de género en el aula plantean la necesidad de abordar estas cuestiones desde las primeras edades, creando modelos válidos, elaborando normas de clase y actividades igualitarias desde una acción conjunta del centro, con propuestas atractivas, negociadas y no impuestas. Pero también demuestran tener grandes reservas por las repercusiones que las acciones sobre este tema pudieran provocar en las familias. Y Aprovechan para reclamar una mayor colaboración y coordinación entre la escuela y el entorno para que repercuta en una mejora de las prácticas escolares.

Dentro del aula piensan que se debe hacer de forma oculta o indirecta, para evitar el rechazo que pudiera provocar, salvo en los casos extremos en los que se podría abordar de forma explícita. Sin embargo dicen estar en contra de las acciones puntuales o inconexas, es mejor de forma integrada y gracias a una mayor implicación personal.

Respecto de la metodología concreta para tratar los problemas de género nos dicen que lo ideal es analizar situaciones o acciones sexistas, manifestando su injusticia y sin sentido de las mismas.

Piensan que para luchar en pro de la igualdad entre los sexos en nuestra sociedad es importante tener constancia en la lucha, potenciar la educación por su valor emancipador de las personas y su facilidad para transmitir modelos válidos, el liderazgo femenino en pro de la igualdad.

Respetan el uso de un lenguaje no sexista pero no lo valoran positivamente porque les resulta cargante el uso del os/as, porque lo consideran pedante y falso, así como transgresor de la norma que sería el uso del masculino genérico. Sin embargo hay también quien opina que lo positivo es usar el neutro que no excluye a nadie y que el uso de un lenguaje no sexista transmite ideas igualitarias.

De las rejillas de observación

La técnica de los registros anecdóticos, se ha mostrado claramente eficaz para detectar las situaciones que se producen espontáneamente en los centros escolares y que denotan sexismo. Es importante destacar la frescura y la espontaneidad de la información recogida que de haber usado otros instrumentos podría haber permanecido oculta. Consideramos que estos registros anecdóticos son de utilidad para otras cuestiones de análisis y evaluación de las instituciones escolares.

Por otra parte, que en los centros estudiados, siguen existiendo sesgos sexistas que legitiman las desigualdades por razones de sexo entre el alumnado y el profesorado. Se sigue obviando el uso de un lenguaje no sexista, se piensa que el docente varón es más serio y disciplinario que la mujer docente, o que los niños son los mejores para jugar al fútbol y las niñas para poner la mesa y adornar

la clase. En suma, se están afianzando en el alumnado unos valores de desigualdades personales, que van en contra de los principios educativos de nuestras leyes actuales. Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que la mayoría de los colegios andaluces están en una situación de ilegalidad, porque no cumplen con la normativa (la LOGSE y posteriores decretos de enseñanza) que les instan a trabajar con su alumnado los valores de igualdad sexual. Por todo ello, tenemos el convencimiento personal y profesional de que es necesario seguir realizando trabajos en este sentido que contribuyan a una igualdad de oportunidades de las personas.

En primer lugar hay que decir que la panorámica que se nos ofrece es variopinta y depende del libre albedrío del profesorado. La cuestión de género en los centros, se considera de manera oficial pero no en la práctica. El profesorado imparte clase de sus áreas de conocimiento, y si ocurre algo o detectan algo que según su sistema de valores no es correcto lo tratan y aclaran en clase. Así es como se entiende la transversalidad. Sin embargo existe un reducido grupo de personas que trabajan en pro de la igualdad.

Esta situación se ve dificultada por la carencia de un Proyecto que comprometa a todo el centro.

Las maestras, pese a ser mayoría, huyen de los puestos de poder y de los niveles educativos altos, por la asimilación de estos con la imagen masculina (androcentrismo) y la doble jornada escolar y doméstica a la que se ven sometidas.

Las mujeres enseñantes tienen un discurso feminista que no trasciende de la oralidad a la práctica. Cuando se les pregunta por el tema lo plantean desde un punto de vista favorable a la igualdad y equilibrio, pero no se atreven a plantear lo del liderazgo femenino, y en sus acciones cotidianas no cuidan el lenguaje escrito ni el oral no sexista.

En general, se actúa con inconsciencia haciendo lo “políticamente correcto”, y se mantienen unas prácticas y comportamientos que no favorecen un cambio de perspectiva en la cuestión de género (en el mejor de los casos) o que facilita el sexismo.

Coinciden que la mejor forma de tratar estas cuestiones en las aulas implica la reflexión constante y la crítica sobre las situaciones y valores sociales.

Por último hay que señalar que, las familias parecen ausentes en este tema o recriminan las acciones del profesorado, mientras que en sus prácticas educativas legitiman las diferencias por razón de sexo.

7.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En primer lugar, queremos señalar, que la Educación en Valores, en general, y en particular la Coeducación no es una cuestión que deba quedar a merced del libre albedrío o del voluntarismo. Nos jugamos demasiado en esta cuestión. Por ello y en vista de los resultados hacemos las siguientes propuestas:

A) Debería reconocerse en el curriculum oficial de todas las enseñanzas no universitarias un espacio y un tiempo obligatorio para una nueva asignatura que se podría llamar “Educación en Valores” con un tiempo semanal semejante al menos al que se emplea para la malograda y voluntaria Ética o para la religión.

Un ejemplo muy cercano lo tenemos en el tratamiento que recibe la Atención a la Diversidad, que actualmente se practica en los centros y la que se inició hace un tiempo no muy lejano. La situación era muy semejante a la que actualmente sufrimos con la coeducación o la educación en valores. Existía poco profesorado comprometido profesionalmente con el tema y una gran mayoría se mostraba en contra o se inhibía de la cuestión. Pero gracias al trabajo y la ilusión y el compromiso profesional de algunas personas y al apoyo legislativo de las instituciones así como de los profesionales de la orientación, inspección y asesorías de formación, se ha logrado que hoy atender a la diversidad del aula sea un logro, un deber y un derecho. Consideramos que se debería tratar de hacer algo similar con la Coeducación y la Educación en Valores.

B) La anterior propuesta habría que reforzarla con la creación de un nuevo perfil profesional dentro de los centros educativos que sería el profesorado especialista en Educación en Valores.

C) Sería muy interesante que la Consejería de Educación creara un red de escuelas coeducativas o más global de Educación en Valores similar a la Red de Escuelas Verdes de la Educación Ambiental. Con ella los centros se apoyaran en la elaboración de proyectos educativos, en la elaboración uso y difusión de materiales, realizando encuentros para intercambiar experiencias en torno al tema.

D) Los Ayuntamientos también podrían colaborar como lo hacen actualmente con la Educación Vial, para la que mandan al centro a un policía local a trabajar Educación Vial con nuestro alumnado de Primaria un día a la semana. En este sentido, y al igual que ya han hecho en otros Ayuntamientos (como por ejemplo el de Barcelona) podrían crear y gestionar proyectos locales de Educación en Valores.

E) Vincular a las familias lo máximo posible a las decisiones del centro en torno a los valores, dando más publicidad a los Proyectos Educativos de los centros en el medio en el que se desarrollan.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I. (1987): Coeducación y sexismo en las enseñanzas medias. En *La investigación en España sobre Mujer y Educación*. Serie Debate, 2. Madrid: Instituto de la Mujer.

ANGUERA, M. T. (1993): *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona, PPU.

ANGULO RASCO, J.F., MELERO ZABAL, M.A. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995): “Una escuela para comprender y actuar en las sociedades postmodernas”. *Kikirikí*, 37, 21-34.

ARENDT, H. (1996): *La crisis de la educación, entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península.

ARNAL, J. DEL RINCÓN y LATORRE (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.

BALLESTER, L. y OLIVER, J.L. (1999) Paneles delphi: metodología de investigación aplicada con educadores, en AIDIPE (comp.), *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA, 374-380.

- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal Universitaria.
- BARRIO VALENCIA, J.L. y DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (1996): *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*. Madrid, La muralla.
- BLANCO PRIETO, F. (1994): *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.
- CABRÉ I PAIRET, M. (1996): “Mujeres científicas e historias científicas. Una aproximación”. En ORTIZ GÓMEZ, T. y BECERRA CONDE, G. (Eds.): *Mujeres de Ciencias. Mejer, feminismo y ciencias naturales y experimentales*. Granada. Universidad de Granada.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación - Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona. Martínez-Roca. 1988.
- CARR, W. (2000): “¿Educación para la democracia? Análisis filosófico del currículum nacional”. *Kikiriki*, 58, 4-17.
- CASANOVA, M.A. (1995): *Manual de evaluación*. Madrid, Ed. La muralla.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación educativa*. Madrid. La muralla.
- COLOM, A., SUREDA, J. y SALINAS, J. (1988): *Tecnología y medios educativos*. Madrid. Cincel.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): Decreto de Educación Secundaria. *BOJA* de 20 de junio de 1992.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1998): *Organizaciones Escolares. Nuevas Propuestas de Análisis e Investigación*. Huelva. Universidad de Huelva.
- CORTINA, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*. Madrid. Anaya/Alauda.
- DALKEY, N. (1969) *The delphi method: an experimental study of group opinion*. The Rand Corporation.
- DELBECQ, A., VAN DE VEN, A. y GUSTAFSON, D. (1984) *Técnicas grupales para la planeación*.

México: Trillas.

Documentos curriculares de los Colegios Públicos “Moreno y Chacón” y “Padre Jesús” de Ayamonte.

ERICKSON, F. (1989): “What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?”. *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 51-66.

ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.

ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1996): *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

ESPÍN, J. V. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1996): *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, Laertes.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987). *Elementos para una educación no sexista*. Guía didáctica de la coeducación. Valencia: Víctor Orenge, ed.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula. *Educación y sociedad*, 6, 43-60.

FREIXAS, A. y LUQUE, A. (1998): ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y educación*, 9, 51-62.

FOUCAULT, M. (1978): *The history of sexuality*. Nueva York. Vintage Books.

GARCÍA, M. et al. (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

GIROUX, H. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. London. Falmer Press.

GIROUX, H. (1996): “Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Mas allá de la ética de lo trivial”. *Revista Aula*, 1. 77-80.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid. Morata.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Áreas curriculares y temas transversales*. Madrid. Anaya/Alauda.

GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2000): “La formación del evaluador Profesional en el contexto universitario”. *Revista de Ciencias de la Educación* 181, enero-marzo.39-51.

HAMILTON, D.F. (1976): *In Search of Structure. Essays from an Open Plan School*. Edinbourg. Scottish Council for Research in Education.

HAMILTON, D. (1983): “Contraste de Supuestos entre el Análisis de Muestras y el Estudio de Casos en la Investigación”. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (comps.): *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid. Akal.

HARGRAVES, ANDY (1998): Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era potsmoderna, *Kikiriki*, 49, 16-22.

JANESIC, V.L. (1994): *The Dance Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolaty, and Meaning*. En DENZIN y LINCOLN (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1999): *El Sistema Educativo en Andalucía. Curso 96-97*. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

KUHN, T. S. (1975): *La Estructura de las Revoluciones Cientificas*. México. Fondo de Cultura Económica.1962.

LINCON, Y. (1990): Toward a Categorical Imperative for Qualitative Research. En EISNER y PESHKIN (eds.): *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. New York, Teachers College Press.

LUKE, C. (comp.)(1999): *Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana*. Madrid, Morata.

MACDONALD, B, y WALKER, R,(1977): Case-study and the Social Philosophy of Educational Research. En HAMILTON (ed.): *Beyond the numbers game*. London, McMillan.

MACDONALD, B. y STRONACH, I.(1989): The independent policy evaluation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 5.

MACDONALD, B. y WALKER, R. (1977): *Changing the Curriculum*. London. Open Books.

MAQUEIRA, V. y VARA, M.J. (1997): *Género, Clase y Etnia en los nuevos procesos de Globalización*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991): El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En MARCELO y otros: *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. y otros (1997): El proyecto docente, en F. Blázquez y otros (coord). *Materiales para la enseñanza universitaria*, 2, 11-88.

MARTÍNEZ, L. y ALBERDI, I. (1988): *Guía didáctica para una educación no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MORENO, E., ARANDA, J.M. y MONTERO, M. (1993) Determinantes cognitivos implicados en el uso de los métodos anticonceptivos en las mujeres andaluzas (informe de investigación inédito): Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.

MORSE, J.M. (1994): Designing Funded Qualitative Research. En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.)(1994): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.

NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1995): Currículo oculto: actitudes sexistas en la interacción social. *Campo abierto*, 12, 65-80.

PADILLA, M.T. (2000): Pautas para el análisis del sexismo en el centro educativo. *Taller de las Jornadas sobre Educación de las Mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

PADILLA CARMONA, M.T. (2000): *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas*. Barcelona: Laertes.

PADILLA, M. T., MARTÍN, M. y MORENO, E. (1999): Situaciones sociales de discriminación de la mujer. Análisis cualitativo de experiencias vividas por estudiantes de universidad. *Fuentes*, 1, 123-141.

PATTON, M. (1982): *Practical Evaluation*. BeverlyHills, Sage Publications.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999): “La cultura institucional de la escuela”. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 79-82.

PÉREZ-CAMPANERO, M.P. (1991) *Cómo detectar las necesidades de intervención educativa*. Madrid: Narcea.

PÉREZ TAPIAS, J.A. (1996): Claves humanistas para una educación democrática. Madrid. Anaya/Alauda.

PINEAULT, R. y DAVELUY, C. (1987) *La planificación sanitaria. Conceptos, métodos, estrategias*. Barcelona: Masson.

POPKEWITZ, T. S. (1984): *Change and Stability in Schooling. The Dual Quality of Educational Reform*. Victoria. Deakin University.

POPKEWITZ, TH. (1994): *Sociología política de las Reformas Educativas*. Madrid. Morata.

ROMAN, L. And APPLE, M. (1990): Is Naturalism a Move Away from Positivism? Materials and Feminist Approaches in Ethnographic. Inc. EISNER y PESHKIN (eds.): *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. New York, Teachers College Press.

SALAS, Begoña (1992): Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

SALINAS IBÁÑEZ, J. (1997): "Nuevos escenarios para una sociedad de la información". Revista *Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.

SANTOS GUERRA, M. A. (1998): "La sexualidad de las organizaciones educativas". En RAMOS GARCÍA, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994): "Cultura y poder en la Organización Escolar". En SANTOS GUERRA, M.A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Sevilla. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de Centros Escolares*. Madrid. Akal.

SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984): *Sociología Cualitativa. Método para la Reconstrucción de la Realidad*. México. Trillas.

SMITH, S. G. (1997): "Un prólogo sobre democracia". *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 5, 10-20.

SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Aprendizaje Visor.

SOLTIS, J. (1990): The ethics of Qualitative Research. En EISNER y PESHKIN (eds.): *Qualitative*

Inquiry in Education. The Continuing Debate. New York, Teachers College Press.

SPENDER, D. y SARAH, E. (1993): *Aprender a perder.* Barcelona: Paidós.

STAKE, R.E., BRESLER, L. y MABRY, L. (1991): *Custom and cherishing: The Arts in Elementary Schools.* Illinois. National Arts Education Research Center at Univ. of Illinois.

STEINBERG, SH. R. y KINCHELOE, J.L. (Comps) (2000): *Cultura infantil y multinacionales.* Madrid. Morata.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* Madrid: Instituto de la mujer.

SUBIRATS, M. (1985): Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación y sociedad*, 4, 91-100.

SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. (1992): *Pautas para el análisis del sexismo en el ámbito educativo.* Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1985): *Introducción a los Métodos Cualitativos en Investigación.* Buenos Aires. Paidós.

UNESCO (1996): Public library manifiesto, 1994. *IFLA Journal*, 21, 1, 66-67.

URRUZOLA, M.J. (1996): *Redefiniendo los valores: hacia la construcción de una nueva ética.* Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

VILLASEÑOR, M. y MUNEVAR, D.I. (2001): *Procesos de investigación no sexista. Aproximación a la vigilancia conceptual-empírica: ¿Si o no?* [Www.jalisco.gob.mx/frias/educación/7munevar.html](http://www.jalisco.gob.mx/frias/educación/7munevar.html)

WALKER, R. (1986): The conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures. En HAMMERSLEY (eds.): *Controversies in Classroom Research.* Milton Keynes, Open Univ. Press.

WALKER, S. y BARTON, L. (1983): *Gender, Class and Education.* Lewes. Falmer Press.

WITKIN, B.R. y ALTSCHULD, J.W. (1995) *Planning and conducting needs assessments. A practical guide.* Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona,

Paidos MEC.