



# Aportaciones de las estrategias observacionales al diagnóstico del sexismo en el centro educativos

**M. Teresa Padilla Carmona**

*Universidad de Sevilla*

*En este artículo se describen varias dimensiones en las que se manifiesta el sexismo en el ámbito escolar. Se presentan para ello los resultados de algunas investigaciones que han desvelado los espacios escolares y las formas en los que se transmiten y reproducen los estereotipos sexistas. Se hace posteriormente una revisión de algunas estrategias observacionales que pueden facilitar el diagnóstico de esta situación y promover procesos de cambio en la realidad educativa.*

*In this article, some of the dimensions through which sexism is present at school are described, based on the results of the research that has revealed numerous spaces and forms of gender discrimination. Several observational procedures are also reviewed since this kind of strategies are very useful in assessing reality and promoting significant changes in the educational environment.*

## **1. «Yo no soy sexista, pero a mí que no me toque una mujer»**

Cuando yo era muy pequeña (¿7, 8, 9 años?), escuché a mi tía favorita hablar de su actitud ante el tema del racismo, actitud que, felizmente (?), sintetizó en una frase que jamás olvidaré: «yo no soy racista, pero a mí que no me toque un negro». Pese a mi corta edad, tuve la lucidez suficiente para darme cuenta de la profunda contradicción que encerraba tan tajante afirmación. Ya en la actualidad, cuando escucho hablar a muchas personas sobre el tema del sexismo, no puedo evitar recordar aquella frase de mi tía.

El hecho de que niñas y niños, chicos y chicas, se eduquen juntos en la escuela no implica necesariamente que sean tratados/as en igualdad. Y esto es, hoy por hoy, un hecho indiscutible si atendemos a los resultados de la investigación. Cuando ahondamos en las dimensiones en que se pueden manifestar los estereotipos sexistas, vemos las formas «invisibles» en las que el sexismo está presente, condicionando a la persona a un rol y a un proyecto vital concreto. Conocer estas manifestaciones del sexismo en la escuela, ser sensibles a ellas, es una tarea que nos parece necesaria para orientarnos en la realidad.

En este artículo, presentamos, en primer lugar, los resultados de algunas investigaciones que han puesto de manifiesto las múltiples formas en que se manifiesta el sexismo en el entorno escolar. Pasamos después a revisar algunas estrategias observacionales (registro anecdótico, diario de campo, sistemas categoriales,...) que pueden resultar de gran utilidad a la hora de emprender un diagnóstico de esta situación, tanto por su facilidad de uso, como por su capacidad para desarrollar la sensibilidad de las personas que la ponen en práctica. Finalizaremos aportando algunos indicadores, a modo de preguntas, a través de los cuales puede comenzar a desarrollarse un proceso de análisis de la realidad educativa en la que estamos inmersos, así como de nuestra propia contribución personal a ese *status quo*.

En definitiva, nuestra intención aquí es proporcionar herramientas para que cada persona, cada profesional de la educación, pueda llevar a cabo por sí mismo/a el proceso de «hacer visible lo cotidiano», utilizando la expresión de Santos Guerra (1990).

## **2. «Si cierro los ojos, no me ven»: manifestaciones del sexismo en el ámbito escolar**

Negar que en el centro educativo está presente el sexismo por el hecho de que chicas y chicos comparten el espacio escolar, es lo mismo que hacen las criaturas pequeñas cuando cierran sus ojos y creen que con eso se vuelven invisibles. En este apartado queremos hacer una breve presentación de algunas de las formas en que se transmiten los estereotipos sexistas en la escuela, basándonos para ello en varias investigaciones realizadas en nuestro contexto.

El currículo es una de las primeras fuentes de transmisión de estereotipos, tanto si hablamos de la planificación educativa (concretada en diversos documentos escolares), como de su desarrollo y puesta al día en el aula. 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 a la sociedad y subordinándola siempre a la masculina. Desde este modelo androcéntrico se han primado los valores masculinos, 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.

Asimismo, los «apoyos materiales a la enseñanza» tampoco son neutrales y se ha constatado la carga sexista, tanto de los tradicionales libros de texto (e.g. García *et al.*, 1993), como de otros materiales didácticos (e.g. Espín y Rodríguez Moreno, 1996). Tal y como estas y otras investigaciones demuestran, no sólo es una cuestión de cantidad de imágenes (fotografías e ilustraciones) con presencia femenina. También es una cuestión de cualidad/calidad de las imágenes que se presentan al alumnado, siendo especialmente importante la actividad que desempeñan los hombres y las mujeres que aparecen en ellas.



No sólo en los materiales didácticos, sino en toda situación de interacción escolar se utiliza un «lenguaje sexista». Así, al igual que otras estructuras e instituciones sociales, la escuela transmite sus conocimientos sobre la base de un lenguaje que, como las otras dimensiones que estamos abordando, no sólo oculta a la mujer, sino que la subordina al varón. 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). Hasta tal punto actuamos así que, en ocasiones, cuando nos dirigimos a una clase en la que sólo hay chicas... ¿utilizamos el masculino! (Subirats, 1985).

En otro orden de cosas, ¿cómo es posible que en nuestras escuelas el profesorado sea, en su mayoría, femenino y la mayor parte de los cargos -por poco relevantes que sean- sean desempeñados por varones? Por tanto, la propia «organización escolar» no hace sino reflejar el orden social dado. Además de la distribución de los cargos, podemos reflexionar sobre otras cuestiones, como por ejemplo, ¿quiénes se encargan de las asignaturas de «ciencias»? ¿quiénes imparten las materias lingüísticas y sociales?, ¿quién se encarga del mantenimiento de los ordenadores, de los medios audiovisuales y otros materiales técnicos?, ¿quién trae la comida para una jornada de celebración?...

Como profesionales de la educación, por otra parte, no debemos asumir la responsabilidad de todas las manifestaciones del sexismo en el ámbito educativo. En este sentido, el sexismo es un producto cultural y todos y todas los que creamos y recreamos la cultura estamos afectados/as por él. Por eso, analizar el sexismo en el aula, debe pasar también por el análisis de las «conductas del alumnado».

Los chicos, acostumbrados y animados a hacerse notar, hablan más que las chicas en la clase. La investigación (e.g. Spender y Sarah, 1993) ha demostrado que los chicos hablan y las chicas escuchan, cosa que, evidentemente, va a tener una incidencia muy negativa, tanto en la dinámica del aula, como en las expectativas del profesorado (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997). A esto se añade que las muchachas hacen gala de una mayor actitud de escucha (interrumpen menos que sus compañeros y además proporcionan «apoyos» al hablante, asintiendo, manteniendo contacto visual,...). Ahora bien, cuando ellas hablan no reciben este «aplauzo silencioso» (Bernard, 1968, cit. por Freixas y Fuentes-Guerra, 1997): se las interrumpe y no se les da muestras visibles de interés.

En la investigación realizada por Fernández Enguita (1990:47) sobre los tiempos de las interacciones profesorado/alumnado, una de las conclusiones que su autor destaca es la siguiente: «el alumnado es, por acción u omisión, mucho más conforme en su comportamiento a los estereotipos sexistas que el profesorado». En otros análisis de este mismo estudio se llega a otra conclusión relevante en torno a las conductas discentes: los profesores y las profesoras tienen diferentes posiciones de poder dentro del aula, siendo los primeros más capaces de «mantener a raya» a los alumnos varones que las profesoras.

Es igualmente importante observar las cuestiones espaciales. ¿Qué lugares se reservan niñas y niños en las clases, en los patios, en las salas de estudio, en los pasillos? Las investigaciones apuntan a que las chicas ocupan en el recreo mucho menos espacio físico que sus compañeros, tendiendo a arrinconarse. Se colocan en las zonas periféricas, cerca de las paredes, las rejas, los porches y dejan a sus compañeros masculinos los espacios centrales y abiertos (Núñez y Loscertales, 1995). Dentro de la clase, chicos y chicas también ocupan diferentes espacios. En la investigación citada, los puestos delanteros y traseros suelen ser ocupados por los chicos, mientras que las chicas se sientan en las zonas centrales. Las autoras del estudio relacionan este hecho con la tendencia a usar a las chicas como controladoras del orden; así, al estar justo en el medio, actúan como «separadoras del peligro» en tanto que distribución del aula y disciplina se relacionan.

Y con esto llegamos al análisis de los «comportamientos docentes», quizás la categoría más compleja de cuantas estamos abordando y, evidentemente, aquella

en la que nos resulta más fácil intervenir, en tanto que depende de nosotros/as. Dentro de ella, vamos a hacer alusión a diferentes aspectos directamente relacionados con la actuación docente. Así, empezando con las «expectativas» de profesoras y profesores, algunos trabajos de investigación han puesto de manifiesto que se esperan comportamientos diferentes de los chicos y de las chicas. En el estudio de Alberdi (1987) se desvela que a las chicas se les atribuye mejores resultados académicos sobre la base de las cualidades que se le asignan (constancia, orden, comportamiento pasivo en clase,...), al tiempo que se les aplica una evaluación estereotipada, según la cual se valoran como excepcionales las características que no son atribuidas a la mujer (como la inteligencia). A los chicos, por contra, se les considera con mayor capacidad creativa, de razonamiento y de análisis, así como, más activos en el aula.

Estas expectativas distintas darán lugar a diferencias importantes en la «interacción didáctica», tema éste que es uno de los que más ha preocupado a los/as investigadores/as. Uno de los primeros estudios al respecto fue el realizado por Subirats y Brullet (1988), que señalaba la existencia de marcadas diferencias en el apoyo que chicas y chicos reciben de sus profesores y profesoras. Como éste, podemos citar otros estudios en los que se han descubierto diferencias a distintos niveles:

- A nivel de la interacción verbal, siendo diferentes el número y tipo de palabras e interacciones verbales que se aplica a cada sexo (Subirats, 1985).
- A nivel del uso del tiempo en la interacción, descubriéndose que las chicas, por lo general, recaban menos atención, pero cuando lo hacen es durante más tiempo (Fernández Enguita, 1990).
- A nivel de la interacción no verbal. Se tiende a sonreír con mayor frecuencia a las chicas y se les riñe menos (Núñez y Loscertales, 1995).
- A nivel del *feedback* en la interacción. Los maestros y las maestras se acercan más a menudo a ayudar a los chicos y les dirigen a ellos más frecuentemente su mirada (Núñez y Loscertales, 1995) y, en general, se otorga a las chicas menos alabanza y apoyo instruccional (Spender y Sarah, 1993).

Además de las diferencias en las expectativas y en la interacción en el aula, las «tareas escolares» no siempre se reparten con igualdad entre las alumnas y los alumnos. Así, para ciertas tareas sólo se reconocen a los chicos como interlocutores válidos, o viceversa. Ejemplos muy cotidianos de esta afirmación lo encontramos en las tareas que requieren fuerza o valentía, en las que requieren el manejo de medios técnicos (vídeo, ordenador,...), etc.

Las cuestiones analizadas hasta el momento no pretenden constituir una lista exhaustiva, ya que muchos otros aspectos no han sido abordados (la sobrevaloración de la apariencia física de las chicas, la corrección de los comportamientos «desviados», como por ejemplo, las muestras de afectividad en los chicos, etc.). Sin embargo, nos permiten identificar algunos de los numerosos mecanismos a través de los cuales la escuela se constituye en una institución social que, al igual que otras, transmite el orden social dado.

### **3. Aplicaciones de las estrategias observacionales en el análisis del sexismo en los centros educativos**

Las dimensiones en las que se manifiesta el sexismo en los centros escolares presentadas en el apartado anterior nos aportan, en sí mismas, muchos puntos para la reflexión. Cualquier profesional de la educación puede extraer de ellas elementos para autocuestionar su trabajo docente y hacer un diagnóstico inicial bastante exhaustivo de su práctica y de su centro de trabajo. No obstante, creemos



que en el análisis del sexismo, la exhaustividad, la sistematicidad y la continuidad que nos proporciona el recurso a ciertas estrategias para la recogida de información, resultan de gran utilidad, especialmente si pretendemos desarrollar acciones prolongadas en el tiempo y no tanto «chequeos» puntuales.

Es por esta razón que aquí trataremos de las estrategias observacionales como herramientas para facilitar el análisis del sexismo en el centro educativo. La observación en sus diferentes modalidades presenta, a nuestro juicio, un conjunto de ventajas que la constituyen en una estrategia muy apropiada para aplicar al diagnóstico del tema que nos ocupa. Entre estas ventajas, destacamos las siguientes:

- Las estrategias de observación son un conjunto de técnicas de recogida de la información muy versátiles. Como consecuencia de ello, nos va a resultar relativamente fácil, adaptar estas estrategias a las características concretas de a) lo que queremos observar, b) la situación en la que las ponemos en práctica, c) la forma en la que a cada una/o de nosotras/os nos gusta trabajar y nos sentimos cómodas/os.
- Muy en relación con esto y aunque existen procedimientos observacionales altamente sofisticados, en general, son estrategias muy apropiadas para personas que no son «expertas» en estas lides. Con lo cual, no tienen por qué plantearnos una dificultad añadida al hecho, ya de por sí complejo, de analizar el sexismo en el espacio escolar.
- Una característica señalada de muchos sistemas observacionales es su carácter procesual. Generalmente, la observación se prolonga en un marco temporal y no es un acto puntual, como puede serlo administrar un test o realizar una entrevista. En este sentido, puesto que el interés central consiste en desarrollar actuaciones que se prolonguen en el tiempo, la observación se va a amoldar perfectamente a ese requisito.
- Por último, la observación como procedimiento de recogida de datos parte de la premisa de que es la persona que observa la que selecciona e interpreta la información a recoger. En este sentido, poner en marcha procesos observacionales suele conllevar un desarrollo de la sensibilidad y la propia capacidad de observación; es una especie de «refinamiento» o «agudización» de los sentidos (Anguera, 1989; López Górriz *et al.*, 1996) que, en el tema que nos ocupa, es especialmente atractivo, en tanto que no sólo queremos analizar nuestra realidad, sino también intentar cambiarla.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, vamos a hacer una breve presentación de diferentes sistemas observacionales, intentando aplicarlos al problema que aquí nos ocupa: el análisis del sexismo en la escuela.

### 3.1. Registros anecdóticos

Los registros anecdóticos, en ocasiones denominados como registros de incidentes críticos, tienen la ventaja de ser un procedimiento sumamente fácil de aplicar y que no exigen grandes dosis de dedicación. En principio, pueden ser realizados en el momento del acontecimiento o con posterioridad (Blanco y Anguera, 1991). Se utiliza para recoger información concreta y específica respecto a una cuestión de interés. Generalmente, la información sobre la que nos centramos es «crítica» o muy relevante para nuestro objetivo o problema de investigación; es decir, nos interesan los hechos, situaciones o conductas en los que se pueda inferir algo sobre una persona o grupo, y en los que el fin y la intención del comportamiento aparezcan de forma clara al observador/a.

Aunque cualquier profesional que los use puede adaptarlos a la estructura que le parezca más cómoda, suelen contener las siguientes referencias: contexto en el que se da el comportamiento o el acontecimiento, la descripción del incidente y la valoración que sobre el mismo realiza la persona que observa. Como ejemplo de registro anecdótico, presentamos aquí los que hemos utilizado en un proyecto de

investigación titulado «Evaluación de la intervención escolar en el desarrollo de los valores de género» (ver ilustraciones 1 y 2).

Es importante hacer notar que, en este caso, nos hemos decantado por el registro de incidentes críticos precisamente por su facilidad de aplicación. No exige conocimientos previos, no demanda cantidades excesivas de información y es perfectamente compatible con la dinámica del aula. Todas estas ventajas hacen que el profesorado con el que trabajamos no rechace de plano este procedimiento, al ver que es fácilmente asimilable en su esquema habitual de trabajo. Al mismo tiempo, dado que queríamos aprovechar la «excusa» de la observación para sensibilizar al profesorado de los centros en los que ésta se aplica, no sólo nos interesaba la «cantidad» y la «calidad» de la información que se va a recoger, sino también la «cantidad», es decir, llegar a cuantos más profesores y profesoras como sea posible. Sin embargo, resulta más difícil obtener compromiso para la aplicación del registro tipo II puesto que éste se refiere a las conductas del/a docente y, generalmente, no reconocemos el sexismo en nosotros/as mismos/as. No obstante, al ser aplicado junto con el tipo I (conductas discentes) resulta más «motivador». Así, en la medida en que el registro tipo I es fácil, el profesorado se suma a esta tarea. Al darles también el registro tipo II e indicarles que es una cuestión personal el decidir si trabaja sólo con uno o con los dos, el uso del primer registro y la consecuente sensibilización hacia el tema, les va llevando, con el tiempo, a utilizar también el tipo II.

REGISTRO ANECDÓTICO TIPO I (INCIDENTES ENTRE EL ALUMNADO)		
Fecha:	Hora:	Curso:
Protagonista/s del incidente:		
Observador/a:		
Contexto:		
Descripción del incidente:		
Valoración:		

Ilustración 1. Ejemplo de registro anecdótico de conductas discentes

REGISTRO ANECDÓTICO TIPO II (ACTUACIONES DEL PROFESORADO)		
Fecha:	Hora:	Curso:
Protagonista:		
Observador/a:		
Contexto:		
Descripción del incidente:		
Valoración:		

Ilustración 2. Ejemplo de registro anecdótico de conductas docentes

### 3.2. Diarios de campo

Como registro narrativo, el diario es un instrumento muy apropiado para captar la perspectiva longitudinal, cronológica y procesual de las situaciones que están siendo observadas (Anguera, 1995). Permite establecer la secuencia de los acontecimientos, dando cuenta de cómo éstos se desarrollan y evolucionan dentro de un marco temporal. Estas características confieren al diario una gran potencia analítica a la hora de observar situaciones y conductas, lo que se traduce en ocasiones en una elevada capacidad para transformar la acción.

Sin embargo, es un instrumento bastante costoso (López Górriz, 1997), en tanto que exige continuidad en el esfuerzo por describir y narrar eventos. Este «coste»



implica tanto una inversión de tiempo (dedicar un tiempo a la escritura tras la observación), como una inversión de esfuerzo (que supone reflexionar sobre lo observado y reconstruirlo verbalmente-, como una disponibilidad a ser observado/a por uno/a mismo/a y por los demás (las experiencias recogidas en él quedan registradas en el tiempo).

Dadas estas dificultades, que conllevan que pocas personas se comprometan en su realización, además de su uso individual (que es el habitual y el que responde propiamente a la filosofía de un diario), proponemos un uso colectivo en lo que podríamos denominar como el «diario de grupo».

En el diario de grupo, no hay una única persona que hace registros, ya que este instrumento es utilizado por un colectivo. En ocasiones anteriores, hemos utilizado esta estrategia, la cual no exige un compromiso y dedicación tan elevados como el diario individual y, sin embargo, aporta una información de cierto nivel de riqueza y profundidad. Una ventaja adicional de su aplicación es que permite crear en el profesorado el hábito de cuestionar su práctica, lo cual resulta muy útil en el análisis del sexismo en el centro escolar.

Los aspectos que consideramos necesarios para utilizar el diario grupal son:

- Se colocará en un lugar al que puedan y suelen acceder frecuentemente todos los profesores y las profesoras del centro. Este lugar es la sala de profesores/as. Aquí es donde el profesorado se encuentra en sus huecos libres, los cuales, si existe voluntad, pueden ser aprovechados ocasionalmente para hacer sus registros en el diario. De esta forma, la actividad no supone cambiar la rutina habitual de trabajo, sino que se integra perfectamente en ésta.
- La libreta que servirá para este fin será lo suficientemente grande para que no se agote rápidamente.
- No existen muchas limitaciones para lo que cada persona quiera escribir. Simplemente, indicar la fecha y hora aproximada en que se hace el registro y el nombre o una clave. Ésta sí es una cuestión importante a dilucidar. ¿Nos interesa -o nos parece imprescindible- que la persona que escribe se identifique? Dependiendo de cada situación, esta decisión puede variar. En nuestro caso, en usos anteriores hemos preferido mantener el anonimato de los/as participantes. Para no perder la perspectiva temporal cuando la persona no se identifica (es decir, saber lo que dice una persona concreta en diferentes momentos de la duración de la observación; cómo evoluciona su pensamiento; qué cambios se van dando en ella...), cada persona tiene que usar un seudónimo que indicará siempre junto a la fecha y hora en que escribe. En ocasiones, nos interesará saber si la persona que escribe es hombre o mujer, si es joven o menos joven... Para ello, las primeras páginas del diario se dedican a registrar de forma anónima estas informaciones. Un ejemplo de estas primeras páginas es el siguiente:

Campanilla	Mujer, treinta y tantos
Aquiles	Hombre, cuarentón

Esta estrategia puede ser muy productiva si conseguimos la suficiente motivación, e incluso divertida para las personas que la aplican. Las posibles modificaciones a este esquema dependerán de la situación en la que se utiliza; en este sentido, es una estrategia versátil y flexible que se puede adaptar a cada caso concreto.

### 3.3. Los sistemas categoriales

El variado conjunto de instrumentos que podríamos incluir dentro de este grupo (listas de control, escalas de estimación, etc.) presentan también diversas ventajas que lo hacen muy recomendables para analizar el sexismo en educación. Al igual que los anteriores pueden ser fácilmente aplicables en diferentes situaciones. El inconveniente más señalado que presentan es que su elaboración requiere un proceso sistemático de formulación, selección y definición de las categorías. En

este sentido, estos procedimientos serán buenos y útiles en la medida en que estén bien desarrollados. Si sus categorías no están definidas con precisión, exhaustividad y exclusividad mutua, muy probablemente nos den problemas a la hora de aplicarlos y, por tanto, pierdan esa utilidad que les caracteriza.

Como es muy habitual que en un centro o institución sean un grupo de personas concretas las interesadas en desarrollar la innovación (nos referimos, lógicamente, al análisis del sexismo), podemos superar esta desventaja en tanto sea este grupo el que se comprometa más seriamente con su elaboración, mientras que al resto del profesorado o colegas se lo entreguemos ya hechos, con la finalidad de que los usen.

Además, existen algunos materiales ya elaborados que, si no tenemos una idea clara de por dónde empezar, nos pueden ayudar. Entre estos materiales, resaltamos el exhaustivo trabajo realizado por Subirats y Tomé (1992). Estas autoras nos aportan sistemas de categorías para las siguientes temáticas: uso del lenguaje oral en el aula; libros de texto, cuentos e ilustraciones; murales, rótulos, carteles y señalización; violencia en el centro escolar; patio de juegos.

En el trabajo de investigación que ya hemos referido (Vélez, Moreno y Padilla, 1999), hemos diseñado un instrumento de este tipo para observar cómo se recogen los valores de género en los documentos curriculares (Padilla, Moreno y Vélez, 2000). En él se recogen aspectos generales como son el uso de un lenguaje sexista, la presencia de las mujeres en el centro (cuántos son, qué cargos ocupan,...) además de otras cuestiones más específicas de cada tipo de documento (memorias docentes, proyecto educativo, proyectos curriculares, planes de orientación y acción tutorial). Aunque su elaboración ha resultado costosa y su aplicación requiere un tiempo considerable, este instrumento presenta la ventaja de poder ser utilizado para cualquier centro educativo de enseñanza primaria y secundaria, lo que lleva a que, a través de él, se puedan realizar comparaciones entre distintos centros.

### **3.4. Los sistemas tecnológicos**

Bajo este epígrafe queremos englobar a diversos recursos tecnológicos que nos pueden proporcionar una ayuda inestimable a nuestro propósito de analizar el sexismo en nuestro ámbito de actuación: las grabaciones en audio, video e incluso la fotografía. En primer lugar, hemos de advertir que estos sistemas son fácilmente compatibles con todos los anteriores, lo que permite la posibilidad de simultanearlos.

A veces, cuando trabajamos (dando clases, interviniendo en una reunión,...), estamos tan concentrados/as en lo que hacemos que salen a relucir nuestros comportamientos inconscientes. No siempre podemos disponer de una persona que nos observe e incluso sus observaciones -junto con las nuestras propias-, son relativas y bastante imperfectas y se nos escapan muchos detalles. Sin embargo, la cámara de video, la grabadora, etc. no fallan; recogen todo lo que entra en su plano de visión. Hasta tal punto esto es así que, en ocasiones, cuando nos enseñan una grabación nuestra, no nos reconocemos porque la visión, «desde dentro», que teníamos de la situación era muy distinta de la que realmente mostrábamos al exterior.

Con esto queremos indicar que este tipo de recursos es una valiosa ayuda para la persona que está interesada en analizar estos temas. La posterior visualización (o audición, según el caso) y reflexión sobre lo que está grabado en la cinta nos hace tomar consciencia de muchas cuestiones que, habitualmente, obviamos y desconocemos. Éste es el primer paso para cambiar aquello que no nos gusta.

Son muchas, por tanto, las ventajas que presentan, aunque también tienen algún inconveniente. En primer lugar, no siempre se dispone de estos recursos, aunque para cualquier centro/institución verdaderamente interesado, no resulta nada complejo acudir a un centro de recursos que se lo facilitará. El problema aparece cuando queremos manejarlos; dado que algunos -especialmente, la cámara de video- son bastante sofisticados y no siempre sabemos usarlos. Estas cuestiones, no obstante, se pueden solventar. La dificultad más grave que consideramos que presentan es que no todo el





mundo está dispuesto/a a que entre una cámara/grabadora en su aula (o lugar de trabajo). Las aulas siguen siendo ese reducto fortificado en el cual nos encerramos y la actividad que dentro de ellas se desarrolla queda entre nuestro alumnado y nosotros/as mismos/as. Introducir a un «extraño» (tecnológico o no) que, no sólo hace público lo que hacemos, sino que lo fija en el tiempo y lo hace permanente... es algo que no todos los/as profesionales están dispuestos/as a aceptar.

## 4. Aplicaciones y ejemplos para el trabajo

En este apartado final queremos hacer un esfuerzo por sintetizar y operativizar las reflexiones vertidas en apartados anteriores, de tal forma que el/la docente que quiere profundizar en el análisis del sexismo en su práctica y en su centro, encuentre algunas cuestiones en torno a las cuales aplicar las estrategias observacionales ya mencionadas. Se trata, por tanto, de lanzar algunas preguntas, a modo de indicadores, en los que se puede centrar la observación. Las ideas aquí apuntadas no pretenden constituir una lista exhaustiva, sino más bien, un punto de comienzo; probablemente, las personas que las usen, sean las más capacitadas para ampliarlas, matizarlas y adaptarlas al entorno concreto en que se desenvuelven. Asimismo, otras autoras se han encargado también de esta labor, por lo que, para mayor profundización en el tema, recomendamos la lectura de trabajos como: *Feminario de Alicante, 1987; Martínez y Alberdi, 1988; Subirats y Tomé, 1992; Espín y Rodríguez, 1996*).

Teniendo esto en cuenta, ordenaremos estas ideas-preguntas en función de las dimensiones apuntadas en un apartado anterior. Así, en relación con el «currículo», algunas de las cuestiones a las que debemos prestar atención son: ¿reviso los contenidos, objetivos, actividades... con los que voy a trabajar en una unidad didáctica?, ¿se resalta en ellos la presencia femenina?, ¿qué valores transmito con los contenidos que trabajo?, ¿intento que los chicos y las chicas adquieran experiencias y capacidades que se adjudican tradicionalmente al otro sexo?, cuando observo que un contenido o actividad está sesgada por razón de sexo, ¿se lo hago saber a mi alumnado?, ¿les indico por qué está sesgada y cómo se debería cambiar?...

En lo relativo a los «apoyos materiales a la enseñanza»: ¿suelo revisar los contenidos que aparecen en los materiales didácticos que utilizo?, ¿suelo analizar las ilustraciones que presentan?, ¿qué papel/es y actividad/es desarrollan las mujeres en los libros o materiales que uso?, ¿qué hacen las mujeres en las ilustraciones de esos libros?, cuando descubro un sesgo sexista en el material didáctico, ¿hago consciente de ello a mi alumnado?, ¿cómo reaccionan éstos/as?, ¿dispongo de materiales no sexistas?...

En el «uso del lenguaje»: cuando me dirijo a una clase compuesta por alumnado de ambos sexos, ¿utilizo el femenino y el masculino bajo la fórmula «os/as»? ¿el masculino genérico?, ¿busco palabras, expresiones, estructuras gramaticales que recojan a ambos géneros (la persona, la humanidad...)?, en las reuniones de equipos docentes, o similar, ¿me preocupo por utilizar un lenguaje no sexista?, en los documentos de trabajo (proyectos, memorias, cartas...) y carteles informativos, ¿hago uso de un lenguaje no sexista?, ¿cómo me siento cuando utilizo un lenguaje no sexista?, ¿cómo reaccionan los demás (colegas, alumnos/as...)...

En relación con la «organización del centro»: ¿de qué actividades/tareas se suelen encargar los profesores y las profesoras en la preparación de actividades o talleres extra-académicos?, ¿cómo se asignan estas tareas?, ¿quién organiza la sala de informática?, ¿quién la usa?, ¿quién coordina el uso de los medios audiovisuales?, ¿quién los emplea?, ¿quién soluciona los «problemas técnicos»? ¿qué cargos existen en el centro?, ¿cuáles desempeñan las mujeres?, ¿cuáles desempeñan los hombres?...

Respecto a los «comportamientos discentes», ¿cuánto y cómo participan en el aula chicas y chicos?, ¿qué actitudes tienen las chicas respecto a los chicos y viceversa?, ¿quién habla más en clase: chicas o chicos?, ¿quién sabe escuchar mejor:

chicos o chicas?, cuando se tratan contenidos «estereotipados», ¿cómo reaccionan las personas de cada género?, ¿quiénes se sientan delante, detrás y en el centro del aula?, ¿cómo se distribuyen chicos y chicas en el recreo?, ¿cómo ocupan los pasillos los chicos y las chicas?, ¿quienes ocupan más espacio en el aula?, ¿en los pasillos? ¿en las zonas de recreo?...

En lo relativo a las «expectativas docentes»: ¿espero lo mismo de los chicos y de las chicas en la expresión oral y escrita?, en los problemas y actividades en los que hay que aplicar estrategias y técnicas (matemáticas, ciencias,...), ¿espero lo mismo de chicas y chicos?, en las tareas en que se trata de demostrar la creatividad, ¿espero lo mismo de ambos sexos?, ¿cómo considero que son las chicas como alumnas?, ¿cómo son los chicos como alumnos?, ¿hasta qué punto mis expectativas ante el alumnado están afectadas por el género?...

En relación con la «interacción didáctica»: ¿a quién se pongo como ejemplo de qué?, ¿hago el mismo número de preguntas a chicas y chicos?, ¿qué contenido tienen las preguntas e instrucciones que lanzo a chicos y chicas?, ¿llamo al orden por igual a chicas y chicos?, ¿aplico un doble estándar en las normas que impongo?, ¿uso diminutivos cuando me dirijo a las chicas?, ¿dedico igual tiempo a las chicas y a los chicos?, ¿alabo por igual al alumnado de ambos sexos?, ¿estímulo a chicos y chicas por igual?...

A la hora de repartir las «tareas escolares», ¿quién se encarga del manejo de instrumentos audiovisuales y mecánicos?, en los trabajos monográficos, ¿cómo se deciden los temas a trabajar?, ¿quién hace de representante del grupo en qué situaciones?, ¿a quién elijo para cargar cosas pesadas?, en los trabajos en grupos, ¿a quién animo como portavoz?, ¿a quién propongo para la coordinación?, ¿a quién pido que tome nota?...

Y, como éstas, muchas otras preguntas como: ¿me provoca la misma sensación la falta de cuidado en el aseo, vestimenta, etc. si proviene de una chica o si proviene de un chico?, cuando en una conversación (con colegas, con el alumnado) saco a relucir el aspecto físico, ¿de quién estoy hablando, de una chica o de un chico?, ¿reprimio las muestras de afectividad en los chicos?, etc.

Las mujeres y los hombres que trabajamos en la educación debemos estar sensibilizados ante todas las cuestiones apuntadas. Hemos de preocuparnos por hacer un análisis más sistemático de lo que nos rodea y de la realidad cotidiana en la que somos parte activa y pasiva. Tan sólo de esta forma podemos evitar transmitir, de manera inconsciente, unos estereotipos y sesgos con los que no estamos racionalmente de acuerdo. Hemos de hacer presente el género en la clase (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997), entendiendo por ello una actitud de cuestionamiento constante en nuestra práctica docente.

Esperamos haber dejado clara la idea de que, sabiendo elegir bien los instrumentos y las estrategias, y conociendo en qué debemos fijarnos, analizar el sexismo en el centro escolar no tiene por qué llevarnos mucho tiempo, ni plantearnos especiales dificultades. En este sentido, cada estrategia presenta posibles ventajas e inconvenientes y, si queremos que funcionen, es fundamental que seamos conscientes de ello para adaptarlas a nuestras necesidades. Ése es el secreto del éxito.

## Referencias

- 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. (1989): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid, Cátedra.
- ANGUERA, M.T. (1995): «Recogida de datos cualitativos», en ANGUERA, M.T. et al.: *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, Síntesis.



- BLANCO, A. y ANGUERA, M.T. (1991): «Sistemas de codificación», en ANGUERA, M.T. (Coord.), *Metodología de observación en la investigación psicológica, vol. I, Fundamentación*. Barcelona, PPU.
- 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 Orenga, ed.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): «La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula», en *Educación y Sociedad*, 6; 43-60.
- FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. (1997): «Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado», en *Cultura y educación*, 8; 13-25.
- 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.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997): «El diario: un instrumento para diagnosticar procesos grupales», en SALMERÓN, H. (Coord.): *Diagnosticar en educación*. Granada, FETE-UGT,
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. et al. (1996): «La observación en el proceso de formación del profesorado de educación de adultos desde un proyecto de investigación-acción», en *Cuestiones Pedagógicas*, 12; 209-222.
- MARTÍNEZ, L. y ALBERDI, I. (1988): *Guía didáctica para una educación no sexista*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1995): «Currículo oculto: actitudes sexistas en la interacción social», en *Campo abierto*, 12; 65-80.
- PADILLA, M.T., MORENO, E. y VÉLEZ, E. (2000): «Diagnóstico del tratamiento del género en los documentos de centro: diseño y aplicación de la escala observacional Val-Gen». *Enseñanza*, 17-18; 77-98.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- SPENDER, D. y SARAH, E. (1993): *Aprender a perder*. Barcelona, Paidós.
- SUBIRATS, M. (1985): «Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales», en *Educación y Sociedad*, 4; 91-100.
- 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. y TOMÉ, A. (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma.
- VÉLEZ, E.; MORENO, E. y PADILLA, M.T. (1999): *Evaluación de la intervención escolar en el desarrollo de los valores de género*. Proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía (BOJA nº 122, de 21 de octubre de 1999).

**Teresa Padilla Carmona**  
*es Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y*  
*M.I.D.E. de la Universidad de Sevilla.*  
*Correo electrónico: tpadilla@us.es*