

LA CEGUERA DE GÉNERO EN EL PROFESORADO

García Pérez, Rafael
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla
rafaelgarcia@us.es

Buzón García, Olga
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla
obuzon@us.es

Piedra de la Cuadra, Joaquín
Educación Física y Deportes
Universidad de Sevilla
jpiedra@us.es

Quiñones Delgado, Carlos
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla
carquidel@hotmail.com

Resumen

Esta comunicación presenta resultados sobre el grado de “ceguera de género” (dificultad para reconocer indicadores de desigualdad) en el profesorado. El estudio se enmarca en un proyecto de investigación de excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía (Teón XXI). El propósito es analizar las competencias del profesorado para reconocer indicadores de desigualdad en educación. Para ello, realizamos un estudio ex post facto con 324 docentes de Andalucía, aplicando una técnica de prueba “de respuesta máxima” y autoinforme, que permiten identificar: 1) el porcentaje de profesorado que reconoce cada indicador de desigualdad; es decir, que “acierta” en sus respuestas. 2) el porcentaje de profesorado que se muestra “indeciso” y, 3) el porcentaje de profesorado “aperceptivo” en el reconocimiento de los indicadores de igualdad. Los resultados muestran que el 33,7% de profesores y 25% de profesoras tienen dificultades para reconocer la desigualdad, lo que se observa en los % de error e indecisión. En conjunto, el profesorado tiene más dificultades para reconocer indicadores relacionados con las políticas de igualdad y el lenguaje no sexista. Asimismo, los profesores presentan menos competencias en el reconocimiento de la desigualdad que las profesoras.

Palabras claves

Igualdad de Género, Ceguera de Género, Competencias de Emprendizaje, Emprendizaje de Género, Formación del Profesorado, Cultura Escolar.



Introducción: El laberinto patriarcal en la escuela

El patriarcado designa un orden social que establece el sexo como marca para asignar a cada persona actividades, funciones, relaciones y poderes específicos, sustentando una socialización diferencial de chicos y chicas y, por tanto, la reproducción de prácticas poco favorables a la igualdad (Lagarde, 1996; Freixas, 2000). La socialización patriarcal de hombres y mujeres implica la asignación diferencial de actividades y roles, segmentando claramente lo que es propio de los niños y lo que es propio de las niñas. Esta manera de organización cultural de la sociedad denominada “patriarcado” se transmite a través de todas las instituciones sociales. *Este laberinto patriarcal* (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006) pone de manifiesto la universalidad de una jerarquización dominante de los hombres sobre las mujeres tanto en el plano íntimo y personal como en el plano social, descubriendo una antiquísima tradición cultural que no ha parado de transmitirse y desarrollarse “a fuego lento” durante miles de años hasta el punto de que las personas llegamos a vivir y percibir este modelo de forma natural o “normal”. Precisamente, el término “ceguera de género” define la incapacidad para percibir la desigualdad y las prácticas de discriminación. La naturalización de la desigualdad es uno de los efectos perversos de la socialización. Es preciso, por tanto, desarrollar la capacidad para ver, para reconocer la desigualdad y discriminación de género en diferentes ámbitos y situaciones.

En este estudio, planteamos algunas ideas y necesidades diagnósticas en relación al género que hay que abordar para la formación del profesorado. La Escuela juega un papel muy importante en la transmisión y valoración del modelo social o, por el contrario, en su cuestionamiento y renovación. El profesorado es el agente idóneo para cuestionar la desigualdad de género y para construir nuevos modelos, prácticas y relaciones en igualdad. Por tanto, una competencia clave del profesorado consiste en ver y reconocer la desigualdad, así como comprender y actuar en el ámbito escolar con el alumnado y sus familias. La naturalización de la desigualdad afecta a la capacidad para actuar e intervenir. Esta ceguera intelectual de género, puede diagnosticarse y debe tratarse en los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Su estudio y reconocimiento, en una muestra significativa de profesorado de Andalucía, constituye la contribución principal de esta investigación aportando información para orientar los programas de formación del profesorado.

Andalucía constituye hoy una de las Comunidades Autónomas más activas en la generación de medidas, iniciativas y propuestas sobre igualdad de género. En 2006, la Consejería de Educación (Junta de Andalucía) aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, que incluye medidas que afectan a la organización escolar, los contenidos curriculares y la formación del profesorado. La meta es transformar la cultura de género en la escuela, promoviendo prácticas educativas igualitarias y mostrando cambios en las relaciones de género. El nombramiento de profesorado responsable del Plan de Igualdad en cada centros es una medida clave. Este profesorado asume funciones en el diagnóstico del centro en materia de igualdad, en la elaboración de planes de igualdad del centro y en el cumplimiento de normativas y directrices en esta materia por parte del centro (uso de lenguaje no sexista, inclusión de la perspectiva de género en el proyecto de centro, etc.). De forma paralela, el Plan de Igualdad contempla un programa de formación del profesorado en esta materia que combina una formación externa mediante cursos y jornadas con una formación permanente en los centros a través de proyectos de coeducación y grupos de trabajo.

Fundamentos científicos y contextuales sobre género y profesorado

Las investigaciones sobre el profesorado desde una perspectiva de género son numerosas y variadas, centrándose desde el estudio de las actitudes y creencias hasta la formación inicial y permanente. Estas investigaciones han tratado de conocer y visualizar cómo el profesorado interviene y actúa de manera explícita o implícita en la transmisión y perpetuación del sexismo. Sin embargo, pocos estudios abordan el papel y protagonismo del profesorado en los procesos de cambio e innovación educativa que implican la perspectiva de género, es decir, la forma en que sus creencias, su ideología y su pensamiento facilitan o bloquean cambios positivos en las instituciones escolares.

Las creencias y actitudes del profesorado constituyen un aspecto clave para los cambios educativos propiciados por la perspectiva de género. La sensibilización y formación en género son facetas importantes en los procesos de innovación educativa asociadas a esta cuestión. En estos procesos de cambio, el profesorado ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado así como ha de servir de referencia cultural para la dinamización social generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres.

En una revisión de investigaciones sobre la actitud del profesorado ante el cambio coeducativo, Bonal (1997), resume las tendencias más sobresalientes. Por una parte, el profesorado se muestra genéricamente de acuerdo con la aplicación de medidas de igualdad de oportunidades entre los sexos cuando éstas no formulan explícitamente objetivos y medios para alcanzarla. El profesorado piensa que la escuela es una institución neutra, llegando a asumir que la presencia de estereotipos masculinos y femeninos en la socialización familiar penetra en la escuela pero ésta no contribuye a su formación. El profesorado se muestra en desacuerdo con medidas encaminadas a alterar elecciones individuales, especialmente en lo que se refiere a opciones de estudio y profesionales, las cuales consideran que son el resultado exclusivo de decisiones personales tomadas sin coacción. Según ellos, el principio de igualdad de oportunidades se garantiza con un currículum unitario y una atención pedagógica justa y equitativa presuponiendo que las condiciones en que las personas toman sus decisiones son las mismas y que lo único que diferencia un tipo u otro de elección son los intereses individuales. Por todo ello, Bonal (1997) concluye que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace, es decir, lo es más por omisión que por acción y, es esa resistencia lo que hace que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas.

En sus estudios sobre el profesorado, Acker (1995) también encuentra, entre otras resistencias hacia la igualdad, las objeciones a las iniciativas de igualdad que implican acciones positivas hacia las mujeres porque significa una discriminación para los chicos y, la falta de formación del profesorado o la falta de tiempo para alcanzarla como elementos que afectan a las actitudes del profesorado hacia las iniciativas de igualdad.

Otros estudios manifiestan que el profesorado piensa que la escuela no transmite los estereotipos sexistas y esto conlleva a una inhibición ante el tema y a una inactividad en su quehacer educativo por no considerarlo necesario. López Valero, Madrid, Caselles, Mercader, Sanz y Encabo (1999), comprobaron que el profesorado en general no es

consciente de la utilización de clichés sexistas en su enseñanza y observaron que el profesorado no considera el género como algo relevante para un cambio de pensamiento, por eso no lo tienen en cuenta en su discurso educativo y coloquial. Otro estudio sobre actitudes del profesorado (Rebollo, García, Piedra y Vega, en prensa) muestra que hay una minoría de profesorado con una posición más firme, activa y comprometida con la construcción de género en la escuela, mientras que la mayoría se manifiesta con un perfil más pasivo y adaptativo, especialmente el profesorado masculino.

Sin embargo poco conocemos de algunos aspectos claves de la formación del profesorado, como por ejemplo cómo desarrollar una competencia y capacidad crítica del profesorado tal que les lleve a emprender acciones de género y adoptar posiciones conscientes y comprometidas como agente activo y responsable en la transformación de pautas sociales; es decir, la formación en competencias de “emprendizaje” de género. La capacidad de emprender acciones con perspectiva de género en la escuela depende en gran medida de una previa y básica “sensibilidad” y comprensión de la desigualdad.

La competencia del profesorado, como agente educativo principal en el cambio escolar, para desarrollar acciones y posicionamientos de género es hoy una exigencia social. La cultura de las organizaciones escolares se construye socialmente. Cuando hablamos de cultura nos referimos habitualmente al conjunto de pautas de pensamiento y acción que dirigen y organizan las actividades y producciones materiales y mentales de un pueblo, es decir, modos de actuar, regulados por repertorios de normas y que se sustentan en un conjunto de valores que los legitiman y hacen comprensibles, constituyendo un conjunto de prácticas rutinizadas, legitimadas e institucionalizadas. No obstante, desde una perspectiva histórico-cultural, Rockwell (1997) sostiene que este concepto de cultura no refleja ni incluye la riqueza histórica de los procesos culturales por los que ese sistema se crea, mantiene y reproduce; de ahí que en la actualidad la antropología cultural plantee la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas. Según esta concepción dinámica, los significados asociados a género no son construidos e interiorizados de una vez y para siempre en la infancia, sino que son reconstruidos a lo largo de la vida en contextos cotidianos variables. En relación con esta noción de la cultura, Jacob (1997) considera que los significados y expectativas sociales son a la vez estables y emergentes, siendo estables aquellos aspectos que un grupo reconoce como significados compartidos y prevalentes y, emergentes aquellos aspectos que son creados y negociados por las personas durante sus interacciones. Siguiendo este razonamiento, la cultura de género (es decir, el conjunto de significados, normas, expectativas, etc. que definen la masculinidad y la femineidad) preexiste a los actos en que las personas la hacen explícita, pero al mismo tiempo es modificada por las personas al utilizarla de un modo determinado en instancias concretas de comunicación.

Según West y Zimmerman (1987) el género es el producto de acciones sociales encaminadas a la producción de un determinado orden social de género. Es decir, es una creación continua de significados de género a través de las acciones humanas. De acuerdo con West y Zimmerman (1987) el género es una forma de dar sentido a las acciones, es un sistema de significados que organiza las interacciones y les da un sentido y direccionalidad. Diversos trabajos han profundizado en esta concepción del género como sistema social multinivel en el que se interrelacionan un plano más macroestructural de carácter institucional con un nivel interactivo e individual (Acker,

1990; Lorber, 1994; Crawford y Chaffin, 1997; Ridgeway y Smith-Lovin, 1999; Cala y De la Mata, 2006).

Según Crawford (2006), en la actualidad es preciso analizar el género como un sistema social que funciona en tres niveles:

- En el nivel sociocultural, el género gobierna el acceso a los recursos y al poder, regulando las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres.
- En el nivel interactivo, hombres y mujeres son tratados de forma diferente en las interacciones cotidianas y, como consecuencia, se adoptan comportamientos diferentes. En este nivel, el género es un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, que se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria.
- En el nivel individual, hombres y mujeres llegan a aceptar las distinciones de género como parte de su autoconcepto, adscribiéndose a rasgos, conductas y roles que son la norma para personas de su sexo dentro de su cultura. En este nivel, el género se expresa como un aspecto de la identidad personal (expectativas, intereses, fantasías, deseos, etc.). Esta representación subjetiva del género suele ser en la práctica una respuesta más o menos automática a las presiones sociales.

Esta perspectiva ofrece un modelo para analizar y estudiar el modo en que se hace género en la escuela. De este modo, el plano sociocultural implica considerar como objeto de estudio la distribución y uso de espacios en el centro, el reparto de cargos académicos y de representación, los materiales y contenidos del currículum, etc. El plano interpersonal implica considerar el estudio de las interacciones entre el profesorado, entre el profesorado y el alumnado, entre el alumnado, entre profesorado y madres y padres, etc., atendiendo a cuestiones de liderazgo, transmisión de estereotipos y modelos de relación (cooperación, conflicto, violencia). En el plano individual, esta perspectiva nos orienta a estudiar de manera particular el rendimiento académico, las preferencias y elecciones académicas, aspiraciones y expectativas según el género.

La Guía de Buenas Prácticas para favorecer la Igualdad (2006) editada por la Junta de Andalucía propone una serie de indicadores para diagnosticar y transformar la cultura de género en los centros educativos. El cuadro siguiente muestra estos indicadores en función de los niveles de análisis propuestos por Crawford.

Niveles de Análisis	Indicadores o contenidos
Sociocultural	Políticas y Planes de Igualdad. Organización escolar (reparto y uso de espacios, tiempo, recursos). Reparto de responsabilidades. Materiales y contenidos del currículum
Relacional	Roles y relaciones de género. Uso de lenguaje no sexista. Programación curricular Prácticas Escolares
Personal	Creencias de género. Expectativas de género. Homofobia.

Planteamiento y objetivos del estudio

El patriarcado no es transparente, de hecho se hace claramente visible a muchas personas bien porque son especialmente oprimidas bien porque su formación les permite “aguzar su vista” para reconocer la discriminación sobre los demás. El profesorado debe reconocer y actuar eliminando, o al menos minimizando, la incidencia de la desigualdad de género en las escuelas. Nos proponemos valorar qué parte del profesorado “no es capaz de ver” la discriminación de género que se hace patente en diversos aspectos de la organización y las relaciones escolares.

Este estudio se focaliza en la capacidad del profesorado para reconocer la desigualdad, describiendo aquellos indicadores en los que el profesorado muestra menor competencia. Los objetivos de la investigación se concretan en: 1) Conocer el porcentaje de profesorado que tiene dificultades para reconocer diferentes indicadores de desigualdad en la escuela. 2) Identificar los indicadores de desigualdad más difíciles de percibir por parte del profesorado cara a su práctica docente. 3) Demostrar si existen diferencias significativas entre el profesorado en función del género en el reconocimiento de indicadores de desigualdad, identificando los más significativos.

Metodología de la investigación: método, participantes e instrumentación

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en la cual se valoran los posicionamientos y actitudes del profesorado hacia la construcción de género en la escuela (Rebollo, García, Piedra y Vega en prensa). El estudio se ha desarrollado aplicando una metodología *ex post facto*, desarrollada con técnicas de prueba y autoinforme. Se trabaja sobre una muestra representativa de profesorado. Los tres objetivos que guían la investigación se abordan comenzando con la descripción de las dificultades del profesorado para reconocer indicadores de desigualdad, destacando cuáles de éstos son menos reconocidos; para finalizar con un estudio de contraste mediante χ^2 (chi-cuadrado) que nos indica diferencias según el género.

Participa en el estudio profesorado de enseñanza no universitaria que ejerce su labor en centros públicos y concertados de Andalucía. Se selecciona una muestra aleatoria de conglomerados (centros escolares), elegidos al azar sistemático y estratificados en función de la zona geográfica en que se ubica el centro (urbana, peri-urbana, semi-urbana y rural) y según el nivel de enseñanza en que este profesorado imparte docencia (infantil, primaria y secundaria). Finalmente, la muestra participante ascendió a un total de 324 profesores y profesoras procedentes de 19 centros. Este tamaño muestral permite inferencias con un error de $\pm 5,5\%$ para una confianza del 95,5% y $p=q=50\%$. Del profesorado participante, el 67,28% son mujeres y un 32,71% hombres. Por nivel educativo, el 12,77% son de Infantil, 37,69% Primaria y 49,52% Secundaria.

La instrumentación aplicada en la recogida de datos se basa en una adaptación de los indicadores de desigualdad (ítems) que componen la escala SDG/t₃₀ (School Doing Gender/teacher), cuyas propiedades métricas, adecuación y calidad se recoge en un estudio metodológico previo. Dicha adaptación de los ítems de la escala de “respuesta típica” SDG/t para conformar una técnica de prueba de “respuesta máxima” permite identificar: 1) el % de profesorado que reconoce cada indicador de desigualdad; es decir, que “acierta” en sus respuestas, 2) el % de profesorado que se muestra “indeciso” y, 3) el % de profesorado “aperceptivo” ante los indicadores de desigualdad.

Resultados y discusión

Los resultados muestran que el profesorado está sensibilizado en términos generales (72,1% de aciertos), revelando competencias en el reconocimiento de indicadores de desigualdad. No obstante, los datos indican que el 33,7% de profesores y el 25% de profesoras tienen dificultades en el reconocimiento de indicadores de desigualdad, lo que se observa en el porcentaje de indecisión y de error.

Dimensión	%Global			%Mujeres			%Hombres		
	Acierto	¿?	Error	Acierto	¿?	Error	Acierto	¿?	Error
Sociocultural	76	15,6	8,4	79	13,7	7,2	69,5	19,6	10,8
Relacional	64,6	21,7	15	66,8	19,6	13,5	60,8	26,1	13,9
Personal	75,6	17,9	6,4	78,9	15,5	5,5	68,8	22,9	8,2
Global	72,1	18,4	9,9	74,9	16,3	8,7	66,4	22,8	10,9

También se observa que el profesorado muestra en general más dificultades para reconocer indicadores de desigualdad en el plano relacional, es decir, en indicadores relacionados con la práctica docente y las relaciones en el aula. En esta dimensión es donde se acumulan los porcentajes más elevados de indecisión y de no reconocimiento. Asimismo, los datos indican que el profesorado masculino tiene en general más dificultad para reconocer indicadores de desigualdad que las profesoras mujeres.

En un análisis pormenorizado por dimensión e ítems, el profesorado muestra competencias en el reconocimiento de indicadores de desigualdad. Esta tendencia se observa más claramente en las respuestas a los ítems de la escala sociocultural y personal. De forma más específica, observamos que los ítems correspondientes a la escala sociocultural que acumulan mayor porcentaje de indecisión son el 1, 2 y 5 con porcentajes que oscilan entre el 28,8% y el 21,5%, los cuales aluden a las *políticas de igualdad*.

Plano Sociocultural	%Global			%Mujeres			%Hombres		
	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI
1. La actual legislación sobre coeducación beneficia y promueve a la mujer por encima del hombre (-)	<u>51,6</u>	28,8	19,6	<u>57,0</u>	25,7	17,3	<u>40,2</u>	35,3	24,5
2. La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos (-)	<u>67,5</u>	25,3	6,9	<u>73,0</u>	21,4	5,6	<u>55,9</u>	34,3	9,8
3. Si el material didáctico es bueno, no importa que tenga elementos sexistas (-)	<u>79,2</u>	10,4	10,4	<u>81,4</u>	9,8	8,8	<u>74,5</u>	11,8	13,7
4. Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo	5,3	10,7	<u>84,0</u>	4,2	8,8	<u>87,0</u>	7,8	14,6	<u>77,7</u>
5. La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no sólo a las mujeres	10,7	21,5	<u>67,8</u>	9,8	17,7	<u>72,6</u>	12,7	29,4	<u>57,8</u>
6. Las leyes referentes al género en la escuela tratan un problema inexistente (-)	<u>78,2</u>	14,9	7,0	<u>82,2</u>	13,1	4,7	<u>69,6</u>	18,6	11,8
7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual	10,8	12,7	<u>76,6</u>	8,5	10,8	<u>80,8</u>	15,5	16,5	<u>68,0</u>
8. Cuando se cambió a la escuela mixta empezaron los problemas de disciplina (-)	<u>82,5</u>	10,8	6,7	<u>83,1</u>	9,9	7,2	<u>81,4</u>	12,7	5,9
9. La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve (-)	<u>88,6</u>	8,5	2,8	<u>89,2</u>	8,0	2,8	<u>87,4</u>	9,7	2,9
10. Parece lógico que el cuidado del material de laboratorio de ciencias sea una responsabilidad de profesores hombres. (-)	<u>83,6</u>	12,6	3,8	<u>84,2</u>	12,1	3,7	<u>82,5</u>	13,6	3,9

Esto revela un porcentaje de profesorado con posiciones neosexistas, es decir, con dificultades para reconocer la desigualdad y discriminación así como para mostrar apoyo a políticas para reducir y eliminar estas prácticas.

En la escala relacional, la mayor indecisión se aprecia en los ítems 13, 20, 11, 15 y 19, que oscila entre un 34,1% y un 21,4%, siendo la mayor parte referidos al uso de un *lenguaje no sexista* en la práctica educativa. Por otra parte, el ítem que presenta mayor dificultad al profesorado es el ítem 12 con un 46,9% de profesorado que afirma usar un lenguaje sexista por economía del lenguaje, seguido de los ítems 11 y 14 con un 17,4% y un 15,4% de profesorado que reconoce no tener en cuenta el lenguaje sexista como indicador de calidad en la selección de recursos educativos.

Plano Relacional	%Total			%Mujeres			%Hombres		
	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI
11. Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista.	17,4	25,9	<u>56,6</u>	17,0	26,9	<u>56,1</u>	18,3	24,0	<u>57,7</u>
12. En clase utilizo siempre el masculino para referirme a chicos y a chicas por economía del lenguaje y porque es correcto (-)	<u>35,2</u>	17,9	46,9	<u>36,0</u>	18,7	45,3	<u>33,7</u>	16,3	50,0
13. Cuando se utiliza lenguaje sexista en un documento público del centro, me preocupo de hacerlo saber al equipo directivo.	9,1	34,1	<u>56,8</u>	8,0	31,9	<u>60,1</u>	11,5	38,5	<u>50,0</u>
14. Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello. (-)	<u>64,8</u>	19,8	15,4	<u>67,8</u>	17,3	15,0	<u>58,7</u>	25,0	16,3
15. Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres.	10,1	22,1	<u>67,8</u>	10,3	15,5	<u>74,2</u>	9,6	35,6	<u>54,8</u>
16. El género no es algo que se trabaje en mi programación (-)	<u>69,2</u>	19,8	11,0	<u>70,1</u>	18,7	11,2	<u>67,3</u>	22,1	10,6
17. En los documentos de trabajo (programaciones, memorias,...) en los que participo procuro utilizar un lenguaje no sexista.	8,5	20,8	<u>70,8</u>	8,9	19,6	<u>71,5</u>	7,7	23,1	<u>69,2</u>
18. Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos. (-)	<u>88,0</u>	10,1	1,9	<u>89,7</u>	7,5	2,8	<u>84,5</u>	15,5	0
19. No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas. (-)	<u>76,4</u>	21,4	2,2	<u>79,0</u>	18,6	2,4	<u>70,9</u>	27,2	1,9
20. En las charlas del profesorado me avergüenzan especialmente las bromas y chistes machistas que ridiculizan a mujeres...	13,8	25,8	<u>60,4</u>	14,0	22,0	<u>64,0</u>	13,5	33,7	<u>52,9</u>

Por último en la escala personal, los ítems con mayor indecisión son el 30, 27, 22 y 24 respectivamente con porcentajes que oscilan entre el 31,1% y el 23,3%, los cuales constituyen estímulos estereotipados referidos a la figura institucional de responsable igualdad y coeducación en los centros.

Plano Personal	%Global			%Mujeres			%Hombres		
	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI
21. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas (-)	<u>83,1</u>	11,5	5,4	<u>86,8</u>	9,0	4,2	<u>75,5</u>	16,7	7,8
22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas (-)	<u>63,8</u>	24,8	11,4	<u>68,9</u>	20,3	10,8	<u>53,4</u>	34,0	12,6
23. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos (-)	<u>81,6</u>	16,8	1,6	<u>84,5</u>	14,1	1,4	<u>75,7</u>	22,3	1,9
24. Es una exageración crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros. (-)	<u>64,1</u>	23,8	12,1	<u>66,5</u>	23,6	9,9	<u>59,2</u>	24,3	16,5
25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos (-)	<u>90,8</u>	7,0	2,2	<u>94,4</u>	3,8	1,9	<u>83,5</u>	13,6	2,9
26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas (-)	<u>75,6</u>	17,4	7,0	<u>79,8</u>	13,1	7,0	<u>67,0</u>	26,2	6,8
27. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada (-)	<u>61,3</u>	26,3	12,4	<u>64,2</u>	25,9	9,9	<u>55,3</u>	27,2	17,5
28. La dirección y el mando son innatos en los chicos (-)	<u>83,5</u>	13,3	3,2	<u>86,4</u>	10,8	2,8	<u>77,5</u>	18,6	3,9
29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad (-)	<u>91,5</u>	7,3	1,3	<u>96,2</u>	3,3	0,5	<u>81,6</u>	15,5	2,9
30. No sé por qué se ha creado la figura de persona responsable de coeducación (-)	<u>61,0</u>	31,1	7,9	<u>61,8</u>	31,1	7,1	<u>59,2</u>	31,1	9,7

Los resultados muestran que la ceguera de género se manifiesta con mayor potencia en contenidos relacionados con las políticas de igualdad, el lenguaje no sexista, los

estereotipos y roles de género. Igualmente, se observa mayor dificultad en el plano relacional, especialmente en el reconocimiento y percepción de prácticas e indicadores de desigualdad en relación al acto didáctico.

Por último, en cuanto a la diferencia en la percepción de hombres y mujeres de los indicadores de desigualdad, se aprecia mayor dificultad para captar y reconocer estos indicadores por parte de los hombres, en todos los casos excepto en el ítem 11.

Los resultados referidos a las diferencias del profesorado en función del género muestran que hay un mayor porcentaje de profesoras mujeres con competencias en el reconocimiento de indicadores de desigualdad que profesorado masculino, lo que se observa especialmente en el plano sociocultural y personal. Los resultados de la prueba chi-cuadrado muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres (<0.05) en los ítems 1, 2, 5, 6 y 7 del plano sociocultural, 15 y 18 del plano relacional y 21, 22, 25, 26 y 29 del plano personal.

Plano Sociocultural	Valor χ^2	gl	Sig. χ^2
1. La actual legislación sobre coeducación beneficia y promueve a la mujer por encima del hombre (-)	7,828	2	0,020
2. La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos (-)	9,306	2	0,010
5. La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no sólo a las mujeres	7,223	2	0,027
6. Las leyes referentes al género en la escuela tratan un problema inexistente (-)	7,828	2	0,020
7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual	6,507	2	0,039
Plano Relacional	Valor χ^2	gl	Sig. χ^2
15. Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres.	16,666	2	0,000
18. Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos. (-)	7,578	2	0,023
Plano Personal	Valor χ^2	gl	Sig. χ^2
21. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas (-)	6,270	2	0,043
22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas (-)	8,043	2	0,018
25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos (-)	10,888	2	0,004
26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas (-)	8,327	2	0,016
29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad (-)	19,221	2	0,000

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres fundamentalmente en el plano sociocultural y personal y, concretamente, en aquellos indicadores relacionados con políticas de igualdad (ítem 1, 2, 5 y 6) y con expectativas y roles de género (21, 22, 26 y 29), mientras que en el plano relacional apenas se observan diferencias entre hombres y mujeres a excepción de algunos ítems relacionados con la práctica docente (15 y 18). Las mayores diferencias entre hombres y mujeres para reconocer la desigualdad se observan en los ítems 1, 2, 5, 15, 22, y 29 con unas diferencias de 19,4% a 14,6% más de mujeres que de hombres que demuestran competencias en la percepción y reconocimiento de indicadores y prácticas de desigualdad.

Conclusiones y prospectiva del estudio

Como conclusión preliminar de este estudio podemos afirmar que “el patriarcado no es transparente”; pues, junto a profesorado afectado de esta suerte de invidencia de género, existe una mayoría que sí discrimina y es sensible ante la desigualdad. Puede decirse que la ceguera de género no es un problema común a todo el profesorado, siendo aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino quienes requieren formación para reconocer y sensibilizarse ante la desigualdad, considerando tanto al profesorado indeciso como al que se muestra aperceptivo (\approx 11% profesores y 9% profesoras). Estos resultados coinciden con los encontrados en estudios recientes (Colás y Jiménez, 2006), en los que se ha identificado un perfil de profesorado aperceptivo en lo que se refiere a estereotipos e indicadores de desigualdad de género.

Otra conclusión se refiere a la mayor dificultad perceptiva del profesorado ante la desigualdad en el plano relacional, es decir, en el plano de la práctica educativa, plano en el que tanto hombres y mujeres muestran similares niveles de dificultad en el reconocimiento de indicadores de desigualdad. En este sentido, Pérez Gómez (2007) manifiesta que las principales competencias que el profesorado tiene que adquirir hace referencia al “saber hacer”, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos emocionales, valores y actitudes para la integración de la perspectiva de género. En el plano relacional, el indicador en el que el profesorado tiene más dificultad es en el uso del lenguaje no sexista. Estos resultados están en consonancia con trabajos anteriores (Moreno, 2000; Vega, 2009) en los que se demuestra que aún son muchas las resistencias escolares a utilizar un lenguaje no sexista, pudiendo observarse en las argumentaciones empleadas por el profesorado para no utilizarlo, las cuales van desde la defensa del carácter puramente formal de la utilización del masculino genérico, a la inocuidad del modelo neutro, señalando que el lenguaje no sexista es poco elegante y económico. Estos estudios muestran carencias formativas del profesorado en relación con el uso del lenguaje y la aparición de conflictos en el ejercicio de su práctica docente. Este supone también un contenido clave para el cambio de la cultura escolar.

Desde estas ideas, cabe finalizar con propuestas de formación del profesorado en género. Los resultados de este estudio sugieren que el desarrollo de “competencias de emprendizaje de género” del profesorado en las escuelas debe comenzar por el nivel más básico, es decir, en su capacitación para reconocer y actuar ante la desigualdad. Diversos trabajos (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Freixas, Fuentes Guerra y Luque, 2006) proponen como estrategias de formación del profesorado el análisis de la propia práctica y la reflexión crítica sobre las creencias que influyen en ellas, proponiendo como prácticas valiosas para la formación del profesorado: la autobiografía educativa, el trabajo por proyectos, basar los aprendizajes en el diálogo y el intercambio con otros y otras, el debate entre iguales como técnica formativa y el uso de ejemplos de identidad femenina. En este sentido, Anguita y Torrego (2009) analizan la oportunidad que suponen los nuevos planes de estudio para la formación inicial del profesorado en competencias de género, un contenido hoy indispensable en las facultades de educación.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1990). "Hierarchies, jobs and bodies: A theory of gendered organizations". *Gender and Society*, 4, 139-158.
- ACKER, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ANGUITA, R. Y TORREGO, L. (2009). "Género, Educación y formación del profesorado Retos y posibilidades". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 17-25.
- ASTELARRA, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Colección Feminismos. Madrid: Cátedra.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona: Graó.
- BOSCH, E., FERRER, V. y ALZAMORA, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- BUSTELO, M. y LOMBARDO, E. (2007). *Políticas de igualdad en España y Europa*. Colección Feminismos. Madrid: Cátedra.
- CALA, M. J. y DE LA MATA, M. (2006). "Escenarios de actividad e identificación de género". En M. A. Rebollo (Coord.). *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp.245-266). Madrid: La Muralla.
- COLÁS, P. y JIMÉNEZ, R. (2006). "Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares". *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- CRAWFORD, M. y CHAFFIN, R. (1997). "The meanings of difference: cognition in social and cultural context". En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition*. (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- FREIXAS, A. (2000). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp.23-31). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. (1994). "La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual Formación del Profesorado". *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- FREIXAS, A., FUENTES GUERRA, M. y LUQUE, B. (2006). "Formación del profesorado y diferencia sexual". *Revista Fuentes*, 7, 52-64

JACOB, E. (1997). "Context and cognition: implications for educational innovators and anthropologists". *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (1), 3-21.

LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

LORBER, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.

LÓPEZ VALERO, A., MADRID, J., CASELLERES, J. F., MERCADER, C., SANZ, M.D. y ENCABO, E. (1999). *La transmisión de estereotipos sexistas en la escuela obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.

MORENO, E. (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En M. A. Santos Guerra (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Barcelona: Graó.

PÉREZ SEDEÑO, E. y ALCALÁ, P. (2007). "Universalidad en los sistemas de I+D+I: problemas y retos". *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 99-110.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

REBOLLO, M. A., GARCÍA, R., PIEDRA, J. y VEGA, L. (2010). "Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la igualdad". *Revista de Educación*, en prensa.

RIDGEWAY, C. y SMITH-LOVIN, L. (1999). "The gender system and interaction". *Annual Review of Sociology*, 25, 191-216.

ROCKWELL, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-28). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

VEGA, L. (2009). *La construcción de género en la escuela a través de los discursos del profesorado: conflictos y estrategias*. Trabajo de investigación de doctorado inédito. Departamento de Psicología Experimental. Sevilla: Universidad de Sevilla.

WEST, C. y ZIMMERMAN, D. H. (1987). "Doing Gender". *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.

