

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria de
Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 64 (23,1)

Zaragoza (España), Abril, 2009

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Miño y Dávila Editores

Pasaje Giuffra 339 (C1064ADC) • Buenos Aires • Argentina

E-mail: produccion@minoydavila.com.ar • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2008 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

Vicepresidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Escuela Universitaria de Estudios Sociales).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'Educació).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER MC LAREN (University of California, Los Ángeles, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKE (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).

ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y/O BASES DE DATOS EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA RIFOP

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, aparece reseñada en un amplio número de catálogos, bases de datos y directorios. Entre ellos, los siguientes: “Catálogo de Publicaciones propias de la Universidad de Zaragoza”, “DIALNET”, “LATINDEX”, “DURSI”, “REDIRIS”, “REBIUN”, “IRESIE”, “Red AlyC”, “The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE)”, “Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC, CSIC)”, “Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)”, “Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC”, “Índice Español de Ciencias Sociales, Serie A, Psicología y Educación, CINDOC, CSIC”, “Catálogo de Revistas de Bibliotecas del CSIC”, “ISOC (PSEDISOC)”, “RISO”, “Agencia Española del ISBN”, “Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI/OEI”, “Directorio de Revistas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)”, “Asociación Iberoamericana de Televisión

Educativa (ATEI)", "Directorio de Revistas de Educación", "EDUSO.NET", "Hemeroteca de Quaderns Digitals", "Kiosco. Prensa Especializada. Biblioteconomía y Documentación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte", "Boletín de Revistas. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid", "Base de Datos DOCE", "KATABA", "Psicoenlaces", "PsicoEduc RECURSOS", "Ansmc.com", "Instituto Paulo Freire", "Fundació Pere Tarrés", "Educaguía.com", "Webbel.be", "RIBIE", "Hemeroteca virtual de informática educativa del LIE", "Base de Datos del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)", "Catálogo de la Universidad de Murcia", "Catálogo de Publicaciones Periódicas de la Universidad de Jaén", "Catálogo de Revistas de Educación de la Universidad de Málaga", "Hemeroteca Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria", "Compludoc Sumarios. Universidad Complutense de Madrid", "Directorio Virtual de Sumarios de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona", "Directorio Virtual de Revistas de la Biblioteca de la Universitat de Lleida", "Directorio Virtual de Revistas. Universitat de Girona", "Catálogo UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón", "Web de revistas. Universidad de la Coruña", "Web de revistas. Universitat Ramon Llull", "Web de revistas. Universitat Autònoma de Barcelona", "Nodos en Español sobre Educación. Universitat de Valencia", "Directorio Virtual de Publicaciones Periódicas de la Biblioteca Pública de Zaragoza".

A partir del número 46, la "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)", ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 64 (23,1)

ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: Género y Educación: igualdad para fomentar la diversidad..... 11

Tema monográfico

“Género y Educación”

Coordinado por Rocío Anguita Martínez y Luis Torrego Egido

Presentación: Género, educación y formación del profesorado.

Retos y posibilidades

Rocío Anguita Martínez y Luis Torrego Egido (Coordinadores) 17

Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Eloina Terrón Bañuelos

y Rocío Anguita Martínez 27

Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración

de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención

Rosa Valls Carol, Luis Torrego Egido, Pilar Colás Bravo

y Laura Ruiz Eugenio 41

Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar

Henar Rodríguez Navarro y Alfonso García Monge..... 59

La institución educativa, un espacio a revisar:

las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa

María Jesús Márquez García y Daniela Padua Arcos 73

El Ciber: un espacio marcado por el género

Teresa García Gómez..... 89

¿Qué oportunidades? ¡Igualdad de poder! Una visión para los estándares de género Vicente Manzano Arrondo.....	107
¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? Consol Aguilar	121
Resúmenes de Tesis Doctorales.....	139
Recensiones bibliográficas	153
Autores	161
Normas de funcionamiento.....	167

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 64 (23,1)

ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: Gender and Education: equality to promote diversity 11

Monographic Theme

“Gender and Education”

Coordinated by Rocío Anguita Martínez and Luis Torrego Egado

Introduction: Gender, education and teacher training.

Challenges and opportunities

Rocío Anguita Martínez and Luis Torrego Egado (Coordinators) 17

Women’s Perceptions of “glass ceiling” in Education

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Eloina Terrón Bañuelos

and Rocío Anguita Martínez 27

Gender violence prevention at the universities: assessment of the university
community about attention to prevention measures

Rosa Valls Carol, Luis Torrego Egado, Pilar Colás Bravo

and Laura Ruiz Eugenio 41

Gender codes in school recess

Henar Rodríguez Navarro and Alfonso García Monge 59

Rethinking the space which is the educational institution:

educational trajectory in gypsy adolescent girls

María Jesús Márquez García and Daniela Padua Arcos 73

The Cyber: an area marked by gender Teresa García Gómez.....	89
What opportunities? Power equality! A vision for genre standards Vicente Manzano Arrondo.....	107
Why is gender important in Critical Pedagogy? Consol Aguilar	121
Summaries of Doctoral Theses	139
Bibliography	153
Authors	161
Notes for Contributors	167

EDITORIAL

Género y Educación: igualdad para fomentar la diversidad

El tema de la igualdad de oportunidades de las mujeres en el mundo de la educación tiene ya una larga trayectoria en nuestro país desde comienzos de los años '80 con la consolidación de la democracia y de los grupos preocupados por la situación de las niñas en nuestro sistema educativo, sobre todo en los ámbitos de la educación infantil y primaria. A la par del crecimiento de las investigaciones y aportaciones de maestras y maestros sobre su propia práctica docente fue creciendo también el número de aportaciones realizadas desde los ámbitos académicos universitarios con la consolidación de los seminarios e institutos de las mujeres y de género a lo largo y ancho de las universidades españolas.

De esta primera etapa podemos destacar el asentamiento del campo de estudio y un primer avance, tanto en los aspectos de construcción teórica desde una perspectiva feminista de los problemas de las niñas en las escuelas, como en la investigación de las realidades educativas concretas, sobre todo en lo referente a los aspectos referidos a la discriminación más visible y explícita.

No obstante, desde mediados de los años '90 se produjo un descenso considerable de las aportaciones desde los estudios de género al campo de la educación, probablemente porque se consideraba que los análisis fundamentales ya estaban hechos y no se podía aportar mucho más o probablemente también porque las políticas de igualdad de oportunidades de las mujeres estuvieron relegadas en la agenda política del país.

En estos momentos, y gracias a un importante impulso legislativo con la aparición de la Ley de Igualdad y la Ley Contra la Violencia de Género, el debate y el análisis de la situación de las mujeres y la consolidación de su igualdad social real se ha vuelto a poner en la primera línea de la agenda pública.

Además, debemos tener en cuenta que vivimos en un momento de especial relevancia para el campo de la formación inicial del profesorado, al encontrarnos frente a un histórico cambio en sus planes de estudio que va a hacer que la

formación del profesorado de educación infantil y primaria, por primera vez en nuestro país, no sólo va a tener carácter universitario (que ya lo tenía desde mediados de los años '70), sino que va a ser una carrera de grado al mismo nivel y duración que cualquiera de las ya establecidas en ese nivel. Por tanto, los y las maestras de nuestro país contarán con una formación académica de primer nivel y equiparable a cualquier otro profesional superior.

Esta monografía pretende situar algunas de las últimas aportaciones de los estudios de género en el campo de la educación y la formación del profesorado, abriendo nuevos debates y análisis que nos ayuden a mirar el mundo de la educación desde las lentes que nos ofrece este campo de conocimiento, para no seguir relegando a las mujeres a puestos subsidiarios o de segundo orden también en nuestro sistema educativo, a pesar de ser mayoritarias tanto en su papel de profesoras como en su papel de alumnas. Creemos que es el momento de volver a introducir con fuerza estas aportaciones si queremos construir una escuela más inclusiva, donde todos y todas gocen de las mismas oportunidades y los mismos beneficios.

Porque la realidad actual dista de ser esa que parece muy asentada en la opinión pública o, al menos, en ciertos ámbitos académicos. No parece tan claro, para esos sectores, que en nuestros días las mujeres se enfrenten a situaciones de desigualdad. Pero la realidad es tozuda: la diferencia sexual es un hecho biológico innegable, pero esa diferencia que es tan visible no debe impedirnos la percepción de que ha sido utilizada socialmente para establecer condiciones de desigualdad. Constituye, pues, una diferencia que, como otras –y el ejemplo de la diferencia cultural es muy evidente en nuestra sociedad–, puede constituirse en el germen de la diversidad que enriquece a cualquier sociedad. En efecto, la diversidad es la garantía de la singularidad individual y de la pluralidad social.

Sin embargo, esa diferencia sigue siendo, en muchas ocasiones, una diferencia de poder, de posibilidades diferentes en la participación de los bienes sociales, económicos y culturales. Se continúa así una trayectoria histórica que utiliza la diferencia como fuente de opresión y de discriminación de las mujeres.

Conviene tener presente lo que acabamos de decir para no plantear hoy las cuestiones de género como temas de orden técnico o de carácter meramente formal. No podemos reducir las reivindicaciones que han surgido del feminismo a logros de superficie, a simples retoques para simular situaciones simétricas entre el colectivo masculino y el femenino. No es eso lo que nos jugamos; estamos hablando, para hacerlo con claridad, de cuestiones de poder.

Es, pues, un buen momento para que la escuela y la sociedad entera comprendan que la igualdad –y la de género es una igualdad fundamental– es un axioma innegociable para nuestra vida social. Y hablamos de igualdad, no de

uniformidad, que no es ninguna meta educativa deseable. Por eso no queda otro camino que movilizarse para que se introduzca en la educación el respeto por ese principio de igualdad y desarrollar el mismo en nuestro alumnado, pues si no se hace, es imposible desenmascarar las prácticas de exclusión y discriminación, que podrán ser presentadas –de hecho, ya está sucediendo: tenemos el ejemplo de la educación segregada por sexos en ciertos centros con la justificación de respetar mejor la personalidad “sosegada” de las niñas– como una fórmula de aceptación de la diversidad e incluso de atención hacia la misma.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

GÉNERO Y EDUCACIÓN

Coordinadores:

Rocío Anguita Martínez

Luis Torrego Egado

PRESENTACIÓN

Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades

Rocío ANGUITA MARTÍNEZ
Luis TORREGO EGIDO
(Coordinadores)

Correspondencia

Rocío Anguita Martínez
Universidad de Valladolid,
Facultad de Educación y Trabajo
Social
Departamento de Pedagogía
Paseo de Belén, s/n. Campus
Miguel Delibes 47011 Valladolid
Tel. 983 183 855
Fax: 984 423 464
E-mail: rocioan@pdg.uva.es

Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Magisterio
Departamento de Pedagogía
Plaza de Colmenares, 1
40001 Segovia
Tel. 921 112 297
Fax. 921 112 201
E-mail: ltorrego@pdg.uva.es

Recibido: 14/10/2008
Aceptado: 24/10/2008

RESUMEN

Este artículo tiene tres partes diferenciadas. La primera parte realiza un balance de los logros y las cuestiones pendientes de la lucha contra la discriminación desde una perspectiva de género en nuestro sistema educativo. La segunda parte se dedica a analizar la oportunidad que suponen los nuevos planes de estudio de grado para formar al profesorado del futuro, así como los obstáculos que hay que salvar para lograr una escuela que eduque en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. En la última parte de este trabajo se ofrece una breve reseña de cada uno de los artículos que configuran la presente monografía sobre "Género y Educación", que permitirá a la lectora o lector hacer una primera aproximación a su contenido.

PALABRAS CLAVE: Educación, Igualdad, Coeducación, Formación inicial del profesorado, Planes de estudio.

Gender, education and teacher training. Challenges and opportunities

ABSTRACT

This paper has three distinct parts. The first part takes stock of main achievements and pending issues in the fight against gender discrimination in our education system. The second part focuses on the new curricula of Degree as an opportunity to train prospective teachers

and analyses the obstacles which must be overcome to create schools that educate on equal opportunities between women and men. The final part of the paper offers a summary of each of the contributions of this special issue on "Gender and Education", which will provide the reader with a preliminary approach to its contents.

KEY WORDS: Education, Equity, Coeducation, Initial teacher education, Curricula.

"El feminismo ha sido y es la única revolución pacífica de la historia de la humanidad" (CARLOS LOMAS, 2008, 15)

Género y educación: un largo recorrido hacia la equidad entre niñas y niños

Desde los años '50 y '60 del siglo XX, la educación de las niñas y mujeres ha sido un hecho generalizado en el mundo occidental y pareciera que se habían conseguido los objetivos propuestos por las mujeres más avanzadas de los siglos precedentes al incluir a las mujeres en los sistemas educativos formales pensados y creados por y para los hombres. Ello ha traído consigo el que las mujeres hayan ido alcanzando cada vez mayores cotas de educación en los diferentes niveles educativos: desde la eliminación efectiva del analfabetismo femenino (siempre superior al masculino en todos los países), hasta el acceso a la enseñanza media y superior en igualdad de proporción a los varones.

No obstante, la generación del conocimiento ha seguido en manos de los hombres hasta tiempos más cercanos, ya que la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios se ha producido de forma más lenta y sesgada, realizando éstas de forma muy mayoritaria los estudios considerados más cercanos al papel tradicional de las mujeres y la ética de cuidados (Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Químicas,...). No es hasta los años '70 cuando comienza a haber mujeres dedicadas a la Sociología y, en virtud de ello, se empiezan a realizar estudios sobre las mujeres en los sistemas educativos desde una mirada diferente (ACKER, 1995). Nos hizo falta esta nueva mirada para darnos cuenta de que los problemas del sexismo en la educación en este marco tienen que ver con elementos que no aparecen como evidentes, ya que las niñas se integran y se titulan en mayor medida que los niños en todos los niveles de la educación. Así pues, hacía falta atender a otros elementos del curriculum para entender cómo funciona la discriminación de las niñas en las escuelas de forma invisible, inconsciente y sutil (BONAL y TOMÉ, 1998).

En España este proceso se ha producido con mayor retraso que en el resto del mundo occidental, puesto que hasta la Ley General de Educación de 1970 no se instauró la escuela mixta, con el acceso igualitario y a los mismos espacios escolares para las niñas, esto es, la igualdad formal. De esta forma, con la instauración de la democracia y a partir de los años '80 se empezaron a poner en marcha instituciones tales como el Instituto de la Mujer y políticas públicas activas para hacer posible la igualdad real de las mujeres. El instrumento más utilizado y generalizado han sido los planes de igualdad en los diferentes ámbitos territoriales (ASTELARRA, 2005) y también en el campo de la educación, aunque su efectividad ha sido bastante limitada a lo largo del tiempo debido a la diversidad y complejidad de organismos institucionales responsables del sistema educativo (Ministerio de Educación, Comunidades Autónomas y Corporaciones Locales) y las posibilidades de incidencia en él que cada una de ellas tiene. Se puede decir que ha habido un desarrollo normativo bastante extenso en los últimos 20 años, pero con una gran distancia en su implementación en la práctica educativa, al haber problemas de permeabilidad de las políticas de igualdad generadas en diferentes instituciones no exclusivamente educativas en los sistemas escolares (INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004, 173; 187-188).

De esta forma, nuestro sistema educativo ha ido eliminando los aspectos discriminatorios contra las mujeres que son más explícitos o evidentes, tales como el veto del acceso de las mujeres a determinados estudios o niveles o la oferta de materias diferenciadas por sexo, pero otros aspectos se siguen manteniendo de forma más o menos atenuada. Entre estos aspectos, podemos destacar el uso generalizado de un lenguaje sexista que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto; materiales educativos centrados en un currículum androcéntrico¹; la distribución estereotipada de las niñas y mujeres estudiantes en diferentes ramas y estudios del sistema educativo y la distribución estereotipada de las profesoras por los diferentes niveles y ramas del sistema educativo (ANGUITA, 2003; MORENO, 2000; MORENO, 2006; INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004; SIMÓN, 2000).

No obstante, en nuestro sistema educativo permanecen aún aspectos discriminatorios para las niñas y mujeres en lo que se denomina el currículum oculto, es decir, en todos aquellos aspectos relacionados con las relaciones, las actitudes, los modelos y la construcción de identidades que se está fomentando

1. El humanismo que se promueve desde las disciplinas y textos escolares, por tanto, no abarca a todos los seres humanos sino que “valora como superiores los comportamientos humanos orientados a ejercer el dominio de unos pueblos sobre otros” (MORENO, 2006, 122).

desde las aulas, ejerciendo una fuerte violencia simbólica y estructural sobre las alumnas (ANGUITA y CALVO, 2006) al basar todas las actuaciones en este modelo educativo de escuela mixta, centrando el aprendizaje de capacidades en relación con el éxito en el ámbito público, lo cual sitúa a las alumnas en posiciones de clara desventaja (INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004, 182).

Nuevas posibilidades en la formación del profesorado desde una perspectiva de género: los nuevos planes de estudio

Una de las conclusiones más preocupantes del Informe sobre el Estado de la Coeducación del Instituto de la Mujer, además del claro arraigo de los valores androcéntricos en el profesorado, es que los docentes en ejercicio no han recibido formación específica en materia de coeducación, y ello les lleva a pensar que no es necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho superado (INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004). Por ello el Informe afirma la necesidad de ampliar la obligatoriedad de los contenidos formativos sobre igualdad entre hombres y mujeres y coeducación al futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. De ahí la oportunidad que supone la elaboración de los nuevos planes de estudio de grado².

El avance legislativo con el que se llega a esta cita es patente. En efecto, la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece en su articulado la necesidad de introducir, en el ámbito de la educación superior, enseñanzas en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (artículo 25) y va más allá en sus referencias a la formación de docentes, pues ordena la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado y establece la garantía de prestar una atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, afirma que, entre otras acciones que se pondrán en marcha, se establecerán medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia (artículo 24).

Una referencia a estas medidas se ha recogido en la guía que, realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), se ofrece a las instituciones universitarias como instrumento de apoyo para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de grado y posgrado. Así, en la página

2. Regulados por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España.

11, en el apartado dedicado a los objetivos, puede leerse: *“las competencias generales deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos”* y se remite, para el primero de los casos, a la Ley 3/2007 ya citada.

Puede parecer, pues, que por fin el panorama se aclara. Pero en opinión de quienes escriben estas líneas, el tren de la ocasión para introducir elementos nucleares de coeducación y de igualdad de oportunidades en la formación de las personas que en el futuro serán docentes, puede pasar de largo. Este temor se asienta en sólidas bases. Citamos algunas de ellas:

La primera se centra en el hecho de que no se proporciona mayor detalle para la concreción de las enseñanzas ni para la definición de las competencias, y eso puede suponer una primera traba; el obstáculo de no saber cómo concretar realmente estas enseñanzas, de no percibir cómo pueden ser expresadas las competencias necesarias en este aspecto. No basta con especificar una necesidad, es necesario ofrecer guías para su concreción, para su puesta en práctica. Abundamos en esta cuestión señalando que no se indica cómo va a evaluarse si las memorias de los nuevos planes de estudio han cumplido o no con las exigencias relativas a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

No es esta la única vía de escape, pues existe otra que, en nuestra opinión, está siendo transitada ya. Nos referimos al recurso al argumento de la transversalidad para concretar todas estas enseñanzas. Bajo esta perspectiva no se configuran materias ni asignaturas en los nuevos planes de estudio, pues, según se dice, se limita así la relevancia de estas enseñanzas: la paz, la accesibilidad, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres –van todas juntas en el mismo cesto– son tan importantes que no pueden reducirse a una simple asignatura; han de impregnar todo el currículum. La realidad es bien diferente, pues vemos que buena parte de los planes de estudio que se van conformando de esta manera se limitan a alguna alusión genérica que no se traduce en nada concreto: no hay créditos asignados, no hay actividades relacionadas, no se encuentra nada en la evaluación, ni en las prácticas...

Por eso defendemos que la perspectiva de género ha de ser introducida como corriente principal (“mainstreaming”) en el diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas (PÉREZ CARRACEDO, 2006). Si es una corriente principal eso supone que tendrá que generar asignaturas en los planes de estudio, asignaturas que habrán de ser cursadas, sin excepción, por los

y las estudiantes de una titulación de grado. Hay que estar vigilantes, pues, para que los nuevos planes de estudio –y especialmente los dedicados a la formación inicial de docentes– no vayan vacíos de contenidos y competencias relacionadas con la coeducación y la igualdad de oportunidades.

Este requisito ha de ser completado con otros tales como la asignación de recursos y la creación de estructuras orientadas a promover la igualdad y la no discriminación entre los sexos en las diferentes universidades y la inclusión de la perspectiva de género como un criterio de calidad en la evaluación de los planes de estudio, mediante la formulación de indicadores de evaluación claros y rigurosos de este criterio.

No se trata de dar ningún salto en el vacío, pues existe en nuestras Universidades capital humano sobradamente cualificado. Aun dentro de los exiguos márgenes disponibles y a pesar de las muchas dificultades encontradas, los grupos que han trabajado en pro de una perspectiva de género han venido creando un conocimiento sólido e interdisciplinar.

Por otra parte, el trabajo de este tipo de saber en los nuevos planes de estudio permite reivindicar el auténtico carácter de las competencias. Pérez Gómez (2007), apoyándose en el documento de DeSeCo³, ha alertado sobre la reducción de este concepto, el de competencias, a interpretaciones conductistas, que no recogen la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos. Así, para este autor, los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían que constituye un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida (PÉREZ GÓMEZ, 2007, 18). Son estas características, precisamente, las que más convienen a una perspectiva de género: el saber aplicado de forma reflexiva, la adecuación a la diversidad de contextos, la integración de conocimientos, emociones, valores y actitudes...

3. *Nuevos retos y nuevas perspectivas sobre las mujeres en los sistemas educativos: siete artículos para reflexionar*

Desde este panorama, presentamos siete artículos para situar algunos elementos clave desde la perspectiva de género en el mundo educativo en la actualidad desde enfoques diversos. Todos ellos comparten, sin embargo, la preocupación por las situaciones de desventaja social y educativa que provocan las discriminaciones

3. Definición y Selección de Competencias Fundamentales elaborado por la OCDE.

basadas en el género, y la totalidad de los artículos proponen alternativas educativas como posibilidad para remover los mecanismos de discriminación.

Los primeros artículos son consecuencia de investigaciones relevantes que relacionan el género y la educación. En el primero de ellos, realizado por Díez, Terrón y Anguita, se someten a revisión los mecanismos que explican una estadística innegable: el desequilibrio entre mujeres y hombres en el acceso a la función directiva en los centros escolares; inestabilidad que, casi de forma abrumadoramente mayoritaria, cae del lado masculino.

El segundo de los textos, cuya autoría corresponde a Valls, Torrego, Colás y Ruiz, se ocupa de un fenómeno quizás menos reconocido –de hecho el artículo surge de una investigación pionera sobre este asunto–, pero igual de evidente: la violencia de género en nuestras universidades y la urgente necesidad de reaccionar ante este hecho con medidas acreditadas en las universidades de más prestigio internacional.

Por su parte, Rodríguez y García se basan en un estudio etnográfico, para describir las interacciones del alumnado sin presencia de personas adultas. Se trata, pues, de analizar una “escuela paralela” que sitúa sus aprendizajes bien lejos de las intenciones docentes, pero que son muy eficaces para que se asienten los prejuicios, la marginación sexista o el acoso a las niñas.

Márquez y Padua se ocupan del cruce de dos diferencias: la cultural y la de género. Su artículo se adentra en la encrucijada de las alumnas gitanas y las condiciones de su escolarización en los centros de Educación Secundaria. Proponen fórmulas para la inclusión y la participación de estas alumnas y el desarrollo de una auténtica comunidad educativa.

Las aportaciones de Teresa García nos muestran algunos elementos sobre la cambiante cultura del alumnado y los y las jóvenes con los que se trabajan en las escuelas, bien sea por su socialización en el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación fuera del ámbito escolar o bien porque esa socialización diferenciada lleva a las chicas y las jóvenes a diferentes expectativas y usos de las Tecnologías con claras repercusiones en el mundo escolar.

Los dos últimos artículos de la monografía se sitúan en terrenos más propios de la discusión sobre los principios y finalidades de los estudios de género y los movimientos que los defienden. Vicente Manzano somete a crítica la teoría de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y denuncia que pensar sólo en oportunidades es generar injusticias significativas. Por eso sitúa sus propuestas en la necesidad de conseguir no las mismas oportunidades, sino el mismo poder

para mujeres y hombres rescatando –entre otros mecanismos– la importancia de las capacidades o desenmascarando la ficción del mérito.

Consol Aguilar comienza relacionando el género y la pedagogía crítica con la transformación de la vida cotidiana, para analizar desde esa perspectiva tanto la presencia de este asunto en la vida académica, como las reformas educativas o la trayectoria del propio concepto de género. El artículo concluye enlazando el género con dos términos que han sido relegados en nuestra sociedad neoliberal y tecnológica: el compromiso y la utopía.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ANGUITA, R. y CALVO, C. I. (2006). "Algunos elementos sobre el funcionamiento de la violencia de género en las aulas". *Cooperación Educativa*, 81, 44-49.
- ANGUITA, R. (Coord.) (2003). *Las mujeres en la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Uva.
- ASTELARRA, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra/ Instituto de la Mujer.
- BONAL, X. y TOMÉ, A. (1998). "El sexismo como fuente de desigualdades". En Joaquín Ramos (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (pp. 61-67). Sevilla: Kikirikí, Cooperación Educativa.
- INSTITUTO DE LA MUJER/ RED2 CONSULTORES (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer. [Consultado el 22 de agosto de 2008 en: http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_15_red2red.pdf]
- LOMAS, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- MORENO, A. (2006). "Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural". En Carmen Rodríguez (Comp.), *Género y currículum* (pp. 103-130). Madrid: Akal.
- MORENO, E. (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En Miguel A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.

PÉREZ CARRACEDO, L. (2006). "Por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior". *El periódico feminista*, 12 de enero de 2006. [Consultado el 21 de agosto de 2008 en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article459>]

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

SIMÓN, E. (2000). "Tiempos y espacios para la coeducación". En Miguel A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico* (pp. 33-51). Barcelona: Graó.

Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación

Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ
Eloina TERRÓN BAÑUELOS
Rocío ANGUITA MARTÍNEZ

Correspondencia

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Dpto. de Didáctica General,
Específicas y Teoría de la
Educación. Facultad de
Educación. Despacho 146
Universidad de León. 24071-León
Tel.: 098291437
E-mail: enrique.diez@unileon.es

Eloina Terrón Bañuelos
Ministerio de Educación y Ciencia.
Equipo provincial de atención a la
diversidad auditiva de la provincia
de León.
Tel.: 600498748
E-mail: eloyna2001@hotmail.com

Rocío Anguita Martínez
Universidad de Valladolid,
Facultad de Educación y Trabajo
Social. Departamento de
Pedagogía
Paseo de Belén, s/n. Campus
Miguel Delibes 47011 Valladolid
Tel. 983 183 855
Fax: 984 423 464
E-mail: rocioan@pdg.uva.es

Recibido: 23/09/2008
Aceptado: 23/10/2008

RESUMEN

Las organizaciones escolares se caracterizan por el alto índice de profesoras que trabajan en ellas. Los datos estadísticos demuestran que el número de directores es muy superior al de mujeres en puestos de dirección. La dirección es uno de los factores clave de la calidad del sistema educativo. Los resultados de investigación que se presentan quieren adentrarse en la cultura y subculturas de los centros educativos (presunciones, actitudes, creencias, formas de hacer, valores, etc.) para conocer y profundizar en las percepciones que sobre la función directiva existen en este colectivo y las motivaciones y obstáculos que encuentran las mujeres o les impiden el acceso a estos cargos de mayor responsabilidad y poder.

PALABRAS CLAVE: Género, Mujeres directivas, Liderazgo femenino, Cultura organizativa, Estudios sobre mujeres, Discriminación de género.

Women's Perceptions of “glass ceiling” in Education

ABSTRACT

Educational organizations are characterized by a high percentage of female teachers. Statistical data show that in spite of the high proportion of female teachers, there is a male dominance in managerial positions. Management is one of the key factors in the quality of

the education system. This research presents a thorough study of cultures and sub-cultures of the educational centres (presumptions, attitudes, beliefs, ways of doing, values, etc) with the aim of gaining a deeper understanding of how women understand the managerial function and the motivations and obstacles that women face and which prevent them from reaching higher positions of responsibility and power.

KEY WORDS: Gender, Women managers, Women's leadership, Organizational culture, Women studies, Gender discrimination.

Introducción

En un contexto laboral que se identifica a sí mismo como igualitario en sus prácticas, es un hecho obvio e innegable estadísticamente que hay un número de mujeres mucho menor en puestos directivos en las organizaciones escolares que el que les correspondería en proporción al porcentaje de mujeres que trabajan en este ámbito profesional. Además se concentran en la base de la “pirámide”, es decir, en los niveles de infantil y primaria y en los centros educativos más pequeños y “considerados” con menos “poder”. En los últimos datos oficiales (año 2008) ofrecidos por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, las mujeres representan aproximadamente dos tercios (67,8%) del profesorado de las Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Este porcentaje se ve incrementado en los Maestros y las Maestras de la Enseñanza Pública hasta alcanzar el 76,0% y es más equilibrado en el Profesorado de Educación Secundaria (55,6%).

En la investigación realizada por Gairín y Villa (1999, 62-63) sobre los equipos directivos de los centros docentes, el cargo de director estaba ocupado en más de la mitad de las ocasiones por hombres (58%) y en un menor porcentaje por mujeres (42%). Cuando este análisis se realiza en función del tipo de centro y del nivel de enseñanza, aparecen algunas diferencias en cuanto al sexo de la persona que ocupa el cargo de director según el nivel de enseñanza: en la pública predomina el porcentaje de mujeres en los cargos directivos en primaria (61,5%), mientras que se invierte drásticamente en los niveles de secundaria (sólo el 33,3%). En la escuela privada el porcentaje de mujeres en los cargos directivos en primaria es menor que en la pública (sólo un 46,2%), y en los colegios de secundaria el predominio de los hombres en el cargo de director es abrumador (72,7%). Igualmente, en la investigación dirigida por Grañeras (2003) sobre las mujeres en educación se afirma que el grado de representatividad de las mujeres en los órganos de la dirección escolar sigue sin guardar proporción con su presencia como docentes en todos los niveles educativos.

“Incluso en los niveles de Educación Infantil y Primaria, en los que hay una ligera mayoría de mujeres en los equipos directivos (51,55%) se puede hablar de subrepresentación en la medida en que se compare esta distribución porcentual por sexos con la que se da en la actualidad entre maestras y maestros, donde ellas representan más del 60%. En el nivel de Secundaria el fenómeno se manifiesta con más claridad, pues la distancia porcentual entre ellas como profesoras y como miembros miembros del equipo directivo es mayor, oscilando desde el 42% que suponen en su representación docente, hasta el escaso 34% que ocupan en los puestos de dirección escolar. Es decir, puede hablarse de una diferencia porcentual de 8 puntos, mientras en los niveles inferiores la diferencia porcentual es de 10 puntos” (GRÑERAS, 2003, 17).

Las explicaciones tradicionales se han centrado habitualmente en argumentaciones de tipo psicologista e individual. Atribuyen el que las mujeres no accedan a cargos de dirección a dificultades o hándicaps personales de las mujeres: el denominado “miedo al éxito”, las “prioridades vitales” frente a las profesionales, las dificultades que entraña el puesto o el deseo de comodidad de las mujeres y la intranquilidad psicológica que supone, por lo que “las mujeres no quieren complicarse”. Esto es una forma de achacar las dificultades a las propias personas, y convertir a las víctimas en culpables, pues se afirma, en definitiva, que son “ellas las que no quieren”.

Sin embargo, en los resultados de la investigación que presentamos a continuación, las causas y razones que se han hallado para explicar esta menor presencia de las mujeres en puestos directivos escolares tienen que ver, todas ellas, con aspectos estructurales de nuestra sociedad y cultura, ligados a una cosmovisión patriarcal dominante y transmitida de generación en generación, de la cual es difícil tanto ser consciente como modificarla. Y que en este empeño los hombres parecen ser los menos interesados en cambiar, dado que se sienten “confortablemente” instalados en esta situación.

1. Algunas dificultades para el acceso de las mujeres a los equipos directivos escolares

El objetivo de esta investigación¹ ha sido conocer la percepción que tienen las profesoras sobre el denominado “techo de cristal” en el ámbito educativo. Se ha tratado de conocer tanto las motivaciones (en positivo) como los límites o

1. Financiada en el programa Sectorial de I+D+I del Instituto de la Mujer en los años 2003-2005.

dificultades (en negativo) que las mujeres encuentran para acceder a los puestos de dirección en las organizaciones educativas y saber si el ejercicio de esa función por las mujeres implica un estilo diferenciado al de los hombres.

La muestra objeto de investigación en este estudio ha sido un total de 2.774 docentes, de las cuales 2.022 fueron profesoras, 430 directoras y 322 directores. La muestra se obtuvo de todo el territorio español abarcando centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria, teniendo en cuenta la distribución geográfica (centros urbanos, semiurbanos y rurales) y poblacional. Se utilizaron cuestionarios, entrevistas (60), grupos de discusión (14) y autobiografías (16).

1.1. Socialización y tradición social y cultural

La primera causa que se ha detectado tiene que ver con una tradición histórica, social y cultural en la que se ha socializado especialmente a las mujeres. Es la presión a la conformidad a la costumbre social. Presión social que se convierte en norma implícita y poderosa, a la que todas y todos nos sentimos inclinados a amoldarnos para no destacar y coincidir con las expectativas sociales que se nos atribuyen. Esta costumbre social condiciona tradicionalmente a la mujer a asumir unos roles ligados al ámbito de lo doméstico y privado.

De hecho, se ha comprobado en esta investigación que se produce un apoyo social implícito hacia los hombres para que asuman cargos de responsabilidad. Cuando un hombre es elegido para un puesto directivo, este hecho es celebrado y valorado habitualmente por su familia y amigos: hay un estímulo y un reconocimiento inicial de lo que supone en cuanto a reconocimiento personal, promoción laboral, status social, etc.; además, se asume implícitamente y sin cuestionamiento que la estructura familiar le proporcionará ánimo, apoyo y cuidado de la intendencia doméstica para que pueda estar “liberado” de mayores cargas para poder desempeñar el nuevo rol. En el caso de las mujeres, esto cambia radicalmente: se percibe como un problema añadido el tener que desempeñar un cargo de dirección, pues correlaciona directamente con el supuesto de que implicará un abandono de otras responsabilidades (normalmente referidas al ámbito privado: desatención emocional de la pareja; menor tiempo para el cuidado de los hijos e hijas o no atención a las tareas domésticas). Lo cual conlleva expresiones, no de reconocimiento o valoración, como en el caso masculino, sino del tipo “pérdida de tiempo” y “meterse en problemas”. Hay, por tanto, menos apoyo emocional y práctico y una actitud de desánimo, cuando no, de franca oposición a que lo hagan las mujeres. Y no sólo de su entorno más próximo (pareja, familia...), sino también por la influencia de las redes de apoyo con las que puede contar, tanto a nivel práctico como a nivel psicológico (otras mujeres,

amistades, etc.). Los argumentos y la resistencia no son claramente explícitos y abiertos, sino que revisten un carácter más bien discreto (envuelto en un hálito de apoyo y ayuda) y utilizan estrategias indirectas de desánimo, resaltando los inconvenientes y aspectos negativos que pueda tener.

1.2. Las mujeres y la maternidad

Asociada a esta causa, hemos encontrado una segunda razón, ligada a la concepción social sobre la maternidad y el papel que las mujeres han de desempeñar ante ella. La mayoría de las mujeres entrevistadas afirman que la maternidad y las responsabilidades familiares constituyen el aspecto más importante que dificulta el acceso de las mujeres a los cargos directivos. Las mujeres consideran que las ocupaciones domésticas condicionan su rendimiento profesional, sin embargo asumen como “algo natural” que sean las propias mujeres las que se ocupen de ellas, porque saben que tendrían que enfrentarse a la reprobación pública de no cumplir con las expectativas sociales existentes. Son reforzadas socialmente en este papel y su identidad se va creando en función de la maternidad, lo cual hace más difícil a las propias mujeres romper con esas expectativas.

Sin embargo, del total de directoras entrevistadas, más del 70% de los casos tienen cargas familiares y, sin embargo, han decidido ocupar el cargo de directora. Por ello consideramos que no es sólo el hecho de la maternidad lo que es una barrera en el acceso a los cargos directivos, sino la falta de corresponsabilidad y la escasa participación de los otros componentes de la familia en el cuidado de la familia y del hogar. No es que las mujeres rehuyan de los cargos directivos, es que los hombres rehuyen las responsabilidades familiares y ello tiene como consecuencia el que las mujeres tengan que *agudizar* su doble jornada en el caso de asumir un cargo de responsabilidad en un centro educativo.

Como vemos, las expectativas sociales son poderosas y adecuan los comportamientos de los componentes de una colectividad. Tradicionalmente se ha planteado que es responsabilidad de la mujer la atención a los hijos e hijas. A nivel social, persiste una crítica bastante extendida, o al menos una presión solapada, hacia las mujeres que anteponen el éxito profesional al papel preponderante que se le ha asignado a la mujer histórica y socialmente: la maternidad. Que un hombre disminuya la atención a la familia al tener un cargo de responsabilidad es comprensible, pero si lo hace una mujer es “acusada” de “abandono familiar”. Mientras en el ámbito profesional un hombre con matrimonio y familia se considera como algo positivo que asegura la estabilidad, una mujer que tiene o puede tener hijos/as son una posible carga –permisos por embarazo, horas de dedicación al trabajo, prioridad en las decisiones, etc.

Según la construcción social de roles, la familia debe ser el centro de interés de las mujeres, por lo que ocuparse “de otros” espacios implica dar la espalda a parte de su identidad. Lo cual tiene para ella un coste afectivo importante, llegando a culpabilizarse por no cumplir bien una tarea que tradicionalmente se ha encargado a la mujer, una tarea tan “sagrada”. En las mujeres, esto tiende a generar unas consecuencias psicológicas de carácter negativo, provocando angustia y ansiedad ante el “supuesto abandono”, respecto a la atención y educación de sus hijos e hijas, que supone asumir un cargo directivo. Y se comienza a percibir que no sólo la propia mujer, sino el entorno social y emocional que la rodea tienden a considerarla una “mala madre”, lo que acaba revirtiendo esa percepción de malestar sobre sí misma.

Las funciones tradicionalmente realizadas por la mujer no son compartidas por los hombres, ni asumidas por el sistema económico y social imperante, que no articula medidas sociales suficientes para dar respuesta a estas necesidades, desde unos servicios sociales públicos y de calidad. Así pues, como no se articula ningún medio para cubrirlas se mantiene la exigencia de que lo siga haciendo la mujer, pues, al mismo tiempo que la mujer se incorpora al espacio público, es muy escaso el número de hombres que se incorporan al espacio privado y dedican y dan el mismo tiempo e intensidad de atención y cuidado al ámbito doméstico y familiar.

Las mujeres que asumen la tarea de dirección, cuando acceden al cargo directivo se han organizado para poder compatibilizar la doble tarea de profesional de la educación y la interna de cuidadora del hogar y de la familia. Esto supone un desgaste personal y profesional innegable. El uso del tiempo de los varones es independiente de su estado civil y de que tengan hijos o no. Sin embargo, el paso de la soltería al matrimonio supone para la mujer una pérdida de casi tres horas de tiempo dedicado al trabajo profesional-académico, mientras que se incrementa en casi cuatro horas el dedicado a actividades doméstico-familiares. Para los hombres casarse o convivir en pareja es tanto como hallar una empleada, y para las mujeres es como asumir un segundo empleo (CARRASCO, ALABART y MONTAGUT, 1997, 69-70). Así se crea el mito de la mujer “superwoman”, que tiene que llegar a todo y hacerlo todo bien, suponiendo un nivel de exigencia tan alto que provoca una tensión frustrante y un sentimiento de incapacidad si no se llega al diez en todo. Esto implica un factor reactivo de rechazo a la hora de “complicarse” aún más asumiendo un cargo directivo, ya que las mujeres “saben” que se van a tener que hacer cargo de todo.

En los datos extraídos de la investigación parece existir igualmente un “consenso social masculino” (91,6%) de que la responsabilidad familiar es el mayor *problema de las mujeres* para acceder. Cuando la explicación a un

problema social es tan monolítica y homogénea como ésta (recordando que es el *problema de las mujeres*), se produce un “efecto espejo” que rebota o rechaza toda otra posible interpretación, impidiendo que se indaguen otras causas diferentes de esa situación y otras responsabilidades más allá del problema y la decisión individual. Este “consenso social” es una forma de mantener a las mujeres en una situación de inmovilidad y fatalismo ante una situación que les obliga a elegir entre dos prioridades vitales fundamentales (tener familia o desarrollo profesional). Es significativo, en este sentido, que el 60% de las directoras en ejercicio no están de acuerdo con esta conclusión que comparten de manera casi unánime los hombres.

Hemos de tener en cuenta que los puestos de dirección se han estructurado de forma tradicional para adaptarse a alguien que cuenta con un sistema de apoyo a tiempo total que lo respalda desde el hogar, es decir, otra persona que haga la compra, cocine, lave, planche y mantenga las relaciones personales y familiares. Ya que una característica importante de los puestos de dirección, tal como están estructurados actualmente desde una perspectiva esencialmente masculina, es la ampliación de la jornada laboral. Dedicar más horas a la función de dirección parece imprescindible para conseguir el reconocimiento en esa labor.

1.3. Diferentes trayectorias profesionales

Hemos podido comprobar, igualmente, que los varones y las mujeres narran sus trayectorias profesionales de forma diferente. Si los primeros suelen reconstruirlas en clave individual, las segundas tienden a presentarlas como parte de otros proyectos más colectivos. Para ellos la dirección parece ser una forma de conseguir poder, prestigio social y reconocimiento. Las razones que ellas argumentan para acceder a cargos directivos están relacionadas esencialmente con una clara intención de propiciar cambios en sus centros educativos. Tienden a planteárselo como un servicio a la comunidad educativa, como una aportación personal en el intento de mejorar la organización.

Esta concepción de su vida laboral supone una visión de querer estar, no en la cumbre, sino en “el centro de la organización”. Si no desean “llegar más alto” no es porque no se sientan capaces, sino porque no “ambicionan” ese modelo de “trepar”, esa visión de la dirección como progresar en el escalafón jerárquico y de prestigio. Sin embargo, los hombres expresan que pretenden básicamente acceder a la cumbre de la organización, tener un cargo de poder y de representación institucional. En muchos casos los directores parece que tienen miedo a “perder el puesto”, como si quisieran perpetuarse en él de forma vitalicia.

Esta actitud de los hombres directores se halla vinculada con el desarrollo de una intensa racionalidad basada en la competitividad, aprendida desde edades tempranas. A los niños (varones) se les suele enseñar durante su proceso de socialización que lo más importante es ganar, como valor primordial que se halla por encima de la valoración de los vínculos personales o el propio crecimiento. El énfasis está centrado en el “logro profesional”, lo cual implica que el tiempo que comparten con sus familias es bastante limitado y sus casas se convierten en “sucursales” de sus despachos, en donde continúan el trabajo que no les ha dado tiempo a terminar en su despacho.

Son los hombres los que mayoritariamente presentan candidatura para ser directores en los centros. Son ellos los que muestran más interés por acceder a ese cargo. Mayoritariamente, cuando la mujer se presenta al cargo de dirección no hay ningún otro candidato, frente a los hombres, que en el 81,49% de los casos se han presentado frente a otros candidatos u oponentes.

1.4. Expectativas favorables hacia los hombres

En el análisis de los resultados de la investigación ha surgido otro aspecto que hemos de resaltar como una causa también estructural y social, pues tiene que ver con la cultura patriarcal en la que vivimos y nos socializamos. Es la presunción de la valía del hombre. Es decir, existen mejores expectativas sociales respecto a cómo van a ejercer el cargo de dirección los hombres, esperando que las mujeres lo harán peor que ellos, pues se considera que éstos están más acostumbrados y entrenados tradicionalmente para ejercer el poder. Las tres ventajas que se citan textualmente de los hombres son: “mayor credibilidad por parte del profesorado y alumnado a los directores hombres”; “mayor respeto e incluso más miedo al enfrentamiento directo con los hombres, por lo que el profesorado se vuelve más cumplidor”; y “parece que es más capaz de imponer orden, a los ojos de los alumnos/as e incluso a veces de profesores/as”. También se indica que “hay una mayor confianza en la capacidad de toma de decisiones de los hombres”, que “se considera que las mujeres tienen inseguridad y miedo para asumir responsabilidades” y “que se acepta más una orden o una corrección si viene de un director hombre”.

Pero no sólo se parte de la “presunción de la valía del hombre” frente a la mujer, sino que se añade un “mayor nivel de exigencia a las mujeres”: la mujer ha de demostrar, acreditar en la práctica, su capacidad para ser reconocida. Se parte del hecho de que por ser mujer no estamos a la altura. Tratándose de hombres todo vale, pero a las mujeres se les exige que sean excepcionales:

“Cuando un hombre realiza mal la tarea de la dirección se suele argüir que es incompetente, que es poco responsable o que tiene problemas que le

impiden hacer un buen trabajo. Cuando se trata de una directora, la causa de su mal planteamiento radica en su condición de mujer” (SANTOS, 2000, 62).

La aspiración de tener éxito o tratar de encajar en la imagen del prototipo de líder ejerce presión en las mujeres para que éstas adopten “un estilo masculino” (EAGLY y JOHNSON, 1990; GARDINGER y TIGGERMANN, 1999). Pero es sorprendente, en este sentido, que las líderes femeninas que representan un estilo autoritario son consideradas más negativamente que los hombres que lo ejercen también de forma autoritaria, se las llama “mujeres de hierro” y se las considera agresivas, manipuladoras y dominantes (EAGLY, MAKHIJANI, y KLONSKY, 1992; HELLER, 1982).

1.5. Las redes invisibles

Otro de los factores que influyen en la escasez de mujeres directoras en las organizaciones escolares son las denominadas “redes invisibles” o colegios invisibles (ALONSO, 2001) de los hombres, que hacen referencia a aquellas estrategias sutiles, solapadas y, en muchos casos, inconscientes, que sustentan el apoyo de los hombres hacia otros hombres para que asciendan en la jerarquía del poder. Unos rituales precisos para acceder al mundo de la autoridad que los varones conocen, controlan y administran con eficacia.

Son “redes trenzadas” que refuerzan las expectativas de adecuación respecto a la capacidad de los hombres, que generan mecanismos de selección apropiados y pensados para hombres, que potencian el apoyo informal y la “mentorización” hacia hombres que aspiran a la dirección y que, por el contrario, desaniman, por supuesto informalmente, a las mujeres para que lo hagan o les recuerdan los riesgos y dificultades que puede conllevar.

Se ha convertido en un tópico la frase “think manager, think male” (“si piensas en un directivo, piensas en un hombre”) (BRENNER, TOMKIEWICZ y SCHEIN, 1989; HEILMAN, BLOCK y MARTELL, 1995; POWELL y BUTTERFIELD, 1979; POWELL, BUTTERFIELD y PARENT, 2002; WILLEMSSEN, 2002). Hombres directores que piensan en hombres para el cargo, inspectores hombres que piensan en hombres para la dirección, profesores hombres que piensan en hombres para ocupar esos cargos directivos... Eso suele ser casi siempre así. Porque se han establecido unos mecanismos de confianza basados en “expectativas muy parecidas” u “objetivos comunes”, maneras de pensar comunes que se van labrando en reuniones informales, comidas, cenas, aperitivos, charlas de café, charlas en las que se habla de fútbol,...

Los hombres parecen tener mucho más tiempo para consolidar esas redes, puesto que a las mujeres no les queda tiempo para dedicarse a ello, pues tienen otras prioridades vitales a las que tienen que atender. Los hombres parecen disponer de mucho más tiempo, puesto que no se responsabilizan de las tareas domésticas o su aportación a ellas es menor y casi siempre supeditada a que no exista una exigencia en el ámbito laboral. La familia, que para los hombres queda en un lugar secundario y supeditado al mundo laboral, es un espacio que las mujeres han de considerar tan prioritario como el profesional y han de buscar compatibilizarlo, dándole al menos la misma prioridad, pues en caso contrario quedaría abandonado por hombres y mujeres. Cuando una mujer acaba su jornada laboral tiende a pensar, no en tomar algo con los compañeros y compañeras, sino en estar con la familia que ha quedado en el hogar y en cuidarla, compartir tiempo con ella y compatibilizar lo vital con lo profesional. El modelo masculino tradicional adolece de estas prioridades.

1.6. Falta de modelos de identificación de las mujeres

Otra razón o motivo es la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder que lo ejerzan con características diferentes a las de los hombres y que sean referentes para otras mujeres.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el cargo de directoras, las mujeres sí van a encontrar modelos de identificación para desempeñar el cargo de secretaria, que se realiza de una forma discreta y menos visible que el de Director/Directora o Jefe/Jefa de Estudios. Parece que este cargo de secretaría, tradicionalmente desempeñado por mujeres, marcado por su carácter de auxiliar de otros cargos de poder en los que se desempeñan hombres, continúa siéndolo en las organizaciones escolares, como reflejo de las organizaciones empresariales.

Esta falta de modelos de identificación se constata también en el uso tradicional del lenguaje. De hecho, el propio lenguaje niega esa posibilidad de identificación al no poder poner en femenino determinados cargos. Igualmente, los tratados teóricos sobre dirección y liderazgo están escritos genéricamente en masculino, y el contexto que progresivamente se va generando en su lectura induce a pensar en hombres como personajes que encarnarán esas funciones o asumirán ese papel.

1.7. Hemos logrado la igualdad

Pero, quizá el factor más poderoso y más extendido en el ámbito educativo es la convicción de que actualmente ya no hay discriminación en el acceso a los puestos de dirección en la sociedad en que vivimos. Frente a la persistente realidad de los

datos estadísticos y cuantitativos del predominio de los hombres sobre las mujeres en los cargos directivos dentro del mundo educativo, la mayoría de las personas encuestadas y entrevistadas no percibe esta realidad. La afirmación es constante y rotunda: “no hay discriminación”.

Desde todos los ámbitos recibimos el mensaje de que somos iguales, de que hemos ganado la batalla de la igualdad. Esto significa que el discurso de la igualdad con el que nos bombardean constantemente ha hecho mella, nos lo hemos creído. Por lo tanto, si algo falla debe ser por razón de la inadecuación de las mujeres. Ya no sólo es que las mujeres no quieren, sino que no valen para ello (EGUSKIZA, 1996). Por lo que se genera el efecto de inversión buscando “culpabilizar a la víctima”: son las propias mujeres las que no quieren o no pueden ser directoras. Se atribuye la discriminación a factores internos, a características individuales de las personas. Es lo que Santos Guerra (2000, 55) denomina el “mito de la excepción”: *“como elemento eliminador de conflicto se presenta el ‘mito de la excepción’: si algunas han sido y son directoras, ¿por qué no lo han podido ser las demás? Argumento falaz frecuentemente utilizado para negar la discriminación”*.

La mayoría de las respuestas que hemos obtenido consideraban que casi todo es un problema de personalidad o de preparación. La explicación busca la responsabilidad en las propias víctimas, las mujeres, a quienes se les achaca que “no tienen ambición”. Es la interiorización del discurso de la meritocracia individual lo que lleva a la culpabilización de quienes no llegan a la exigencia de ese nivel de méritos. Si la igualdad ya está conseguida, quien no tenga acceso a los derechos o beneficios de la misma será por carencias propias. Las trabas de género se convierten en trabas de capacidades o incapacidades, deseos o interés de las mujeres individuales.

Estamos en una cultura tradicionalmente tan patriarcal que no nos permite pensar una sociedad en condiciones de igualdad. No hay experiencias, ni referentes, ni tradiciones que nos muestren cómo sería una sociedad organizada paritariamente. Y tendemos a negar las realidades que no se ajustan a las concepciones que consideramos que “deben ser”. Está claro que acabamos viendo lo que queremos ver. La tradición patriarcal impide la conciencia sobre estas discriminaciones indirectas, culturales, en las que crecemos y nos movemos hombres y mujeres. Es el peso de la cultura.

“Donde el principio de igualdad se da por sentado, hace que las desigualdades ocupen un lugar marginal en las discusiones, debates y discursos... Es más, en la medida en que dicha norma se estabiliza como principio, cualquier intervención, incluso el hecho de analizar la ocupación de cargos diferenciando entre varones y mujeres, parece percibirse como inapropiado, desfasado e incluso discriminador”

(GÓMEZ y CASADO, 2003, 42). Y que las mujeres que muestran una mayor conciencia de la discriminación de género y lo explicitan se exponen a ser rechazadas o ridiculizadas. Esta situación nos lleva a concluir que la desigualdad y discriminación por razón de género es la más oculta de todas, porque se vive como normalidad, y no se cuestiona la normalidad, lo cotidiano.

2. La experiencia oculta de las mujeres en la dirección escolar

Pero no queremos acabar este artículo sobre los motivos y obstáculos en el acceso a la dirección de las mujeres en el ámbito escolar sin destacar también aquellas motivaciones y aspectos positivos que ha tenido el acceso o el desempeño del cargo directivo para las mujeres que han participado en esta investigación.

Todas las mujeres que han tenido experiencia de dirección han manifestado su satisfacción a lo largo del desempeño de su cargo y que ejercerlo afianza su autoestima. Dado la importancia que tiene este aspecto de cara, a su vez, a motivar y potenciar a otras mujeres para que se planteen el acceso a estos cargos, hemos querido recoger a continuación una síntesis de aquellos aspectos positivos y motivantes relatados por las mujeres que ya han accedido a cargos directivos:

- La mayor autonomía que adquiere la familia y los hijos e hijas al haber una menor presencia de la madre en el hogar.
- La mayor valoración que manifiestan los hijos e hijas hacia la labor profesional que desarrolla su madre como directora, aunque inicialmente lo perciban como una pérdida de atención.
- El pasar a ser un modelo de coeducación en la práctica para los hijos e hijas, al ver que el espacio público es un ámbito propio también de la mujer y no sólo del hombre.
- El convertirse en un referente de igualdad en el centro educativo, tanto para alumnos como para alumnas, rompiendo el estereotipo de que son los hombres los que dirigen.
- El perder el miedo al poder, al observar que es capaz de desarrollar con destreza y efectividad (incluso mayor que bastantes hombres) las tareas que requiere el ejercicio de la dirección.
- El desmitificar ese cargo como una función compleja, alejada de las habilidades atribuidas tradicionalmente a las mujeres.
- Desarrolla en la mujer capacidades básicas asociadas al ejercicio de una función directiva (hablar en público, planificar, gestión de recursos humanos,

representación social, etc.) que las mujeres tienen menos oportunidades de practicar porque no suelen llegar a este nivel.

- Mejora de su propio autoconcepto y autoestima, pues el ejercicio de esta función les ha reportado, a la mayoría de las mujeres que han participado en esta investigación, la percepción de que la comunidad educativa tiene una valoración extraordinariamente positiva de su labor como directora.
- Tener una visión de género en el ejercicio de la dirección para analizar, interpretar y dar respuesta a muchas de las situaciones que se producen (por ejemplo, potenciar que sean alumnas las que accedan a representantes en el consejo escolar o en cargos). Esto permite el aprendizaje de mujeres jóvenes dándoles espacios de participación y decisión real y se convierte en una “red de apoyo” a otras mujeres para que accedan a cargos de dirección.

Por todo ello, podemos concluir que las mujeres tienen un estilo de liderazgo y dirección diferente al de los hombres. No en cuanto personas individuales, sino consideradas como colectivo. Es decir, que en conjunto parece ser que las mujeres tienden a tener formas de ejercer el liderazgo ligadas a unos valores que tradicionalmente se han atribuido al mundo femenino y que el mundo masculino ha minusvalorado, cuando no despreciado abiertamente. Un liderazgo que se ajusta más a las necesidades de las organizaciones educativas y que correlaciona de una forma clara con los principios pedagógicos que las orientan: un liderazgo distribuido, pedagógico, pacífico, democrático, emocional y orientado hacia las relaciones.

Por tanto, el acceso de la mujer a puestos de dirección es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones. Si esto no es habitual en las organizaciones educativas, el modelo de educación que se transmitirá contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y esto es importante porque lo que las futuras generaciones de hombres y mujeres aprenden en la escuela, no es sólo lo que les transmitimos, sino también lo que ven y viven en la organización y funcionamiento de esas instituciones en las que pasan al menos 14 años de su vida.

Referencias bibliográficas

ALONSO SÁNCHEZ, M^o J. (2001). “Mujeres y carrera académica: una revisión teórica”. En M.^o Antonia García de León y Marisa García de Cortázar (Coord.), *Las académicas (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la mujer.

- BRENNER, O. C., TOMKIEWICZ, J. y SCHEIN, V. E. (1989). "The relationship between sex-role stereotypes and requisite management characteristics revisited". *Academy of Management Journal*, 32, 662-669.
- CARRASCO, C., ALABART, A. y MONTAGUT, T. (1997). *Mujeres y políticas sociales: una aproximación al caso español*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- EAGLY, A. H. y JOHNSON, B. T. (1990). "Gender and leadership style: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- EAGLY, A. H., MAKHIJANI, M. G. y KLONSKY, B. G. (1992). "Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 111(1), 3-22.
- EGUSKIZA, M^a.J. (1996). "Mujeres y gestión educativa". En Joaquín Gairín y Pere Darder (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 85-91). Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GARDINGER, M. y TIGGERMANN, M. (1999). "Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male and female-dominated industries". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 301-315.
- GÓMEZ, C. y CASADO, E. (2003). "Las mujeres en los cargos del sistema educativo". *Organización y gestión educativa*, 11 (3), 41-43.
- GRAÑERAS, M. (2003). "Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España". *Organización y gestión educativa*, 11 (3), 15-20.
- HEILMAN, M. E., BLOCK, C. J. y MARTELL, R. E. (1995). "Sex stereotypes: Do they influence perception of managers?" *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 237-252.
- HELLER, T. (1982). *Women and men as leaders*. New York: Praeger.
- POWELL, G.N. y BUTTERFIELD, D. A. (1979). "The 'good manager': Masculine or androgynous?" *Academy of Management Journal*, 22, 395-403.
- POWELL, G.N., BUTTERFIELD, D. A. y PARENT, J. D. (2002). "Gender and managerial stereotypes: Have the times changed?" *Journal of Management*, 28, 177-193.
- SANTOS GUERRA, M. A. (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- WILLEMSSEN, T. M. (2002). "Gender typing of the successful manager. A stereotype reconsidered". *Sex Roles*, 46, 385-391.

Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención

Rosa VALLS CAROL
Luis TORREGO EGIDO
Pilar COLÁS BRAVO
Laura RUIZ EUGENIO

Correspondencia

Rosa Valls Carol
Universidad de Barcelona. Facultad de
Pedagogía. Departamento de Teoría e
Historia de la Educación. Campus Mundet.
Edificio Levante. Paseo de la Vall de
Hebrón, 171. 08035 Barcelona
rosavalls@ub.edu

Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid. Escuela
Universitaria de Magisterio. Departamento
de Pedagogía. Plaza de Colmenares, 1
40001 Segovia
ltorrego@pdg.uva.es

Pilar Colás Bravo
Universidad de Sevilla. Facultad de
Pedagogía. Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación
Av. Ciudad Jardín, 20-22 Sevilla
pcolas@us.es

Laura Ruiz Eugenio
Universidad de Barcelona. Facultad de
Pedagogía. Departamento de Teoría e
Historia de la Educación. Campus Mundet.
Edificio Levante. Paseo de la Vall de
Hebrón, 171. 08035 Barcelona
lauraruizeugenio@ub.edu

Recibido: 20/09/2008
Aceptado: 23/10/2008

RESUMEN

Las aportaciones de este artículo forman parte de los resultados del proyecto I+D *Violencia de Género en las universidades españolas*. Partiendo de la valoración de la comunidad universitaria en torno a la conveniencia de implementar medidas de prevención y atención a la violencia de género en las universidades españolas, se expone cómo no se está dando respuesta ante las situaciones de violencia de género que se producen y se valora que las medidas de prevención y atención de la violencia de género que se desarrollan en las universidades de más prestigio internacional son adecuadas para su implementación en universidades españolas.

PALABRAS CLAVE: Prevención de la violencia de género, Universidad, Formación del profesorado.

Gender violence prevention at the universities: assessment of the university community about attention to prevention measures

ABSTRACT

The contributions of this paper are part of the results of the research project *Gender Violence at Spanish universities*. Starting from the assessment of the university community on the

convenience of implementing attention to preventive measures against gender violence in Spanish universities, this paper shows that these universities are not providing answers to situations of gender violence. It is argued that the prevention and attention to measures against gender violence developed in international prestigious universities are suitable for their implementation in Spanish universities.

KEYWORDS: Gender violence prevention, University, Teacher training.

Introducción

El fenómeno de la violencia de género no es ajeno al contexto de las facultades y los centros donde se está formando el futuro profesorado. La violencia de género es una problemática social que afecta a mujeres de diferentes edades, clases sociales, culturas o niveles académicos y supera los estereotipos respecto a quiénes la sufren, por qué y dónde se produce. Los datos de muy diversas investigaciones internacionales indican que también es un fenómeno que se da en el ámbito universitario y existen ya numerosas iniciativas y experiencias en muchas universidades del mundo que implementan medidas para prevenir y evitar situaciones de violencia de género en el contexto universitario (VALLS *et al.*, 2007).

Es preciso que tanto en las instituciones donde se van a formar los futuros y futuras profesionales de la educación, así como en la sociedad en general, se haga realidad un ambiente de *tolerancia cero* hacia cualquier manifestación de violencia de género.

El presente artículo parte del proyecto *Violencia de género en las universidades españolas (2005-2008)*, financiado por el Instituto de la Mujer en el marco del Plan Nacional I+D (2004-2007) y dirigido por Rosa Valls, de la Universidad de Barcelona. En esta investigación ha participado profesorado de diferentes áreas de conocimiento, en gran parte docentes e investigadores/as de facultades y centros donde se imparte formación del profesorado de seis universidades españolas (Universidad de Barcelona, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad de Murcia, Universidad del País Vasco, Universidad de Sevilla y Universidad de Valladolid).

Esta investigación supone una ruptura del silencio en torno a la violencia de género en nuestras universidades. La existencia de la violencia de género en las universidades hace décadas que se investiga en otros países como Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido. Este proyecto I+D es la primera investigación en las universidades españolas que se centra en esta temática, conjuntamente con otra

investigación financiada por la *Generalitat de Catalunya* que partió del contexto de las universidades catalanas, también dirigida por Rosa Valls (VALLS, 2005-2006).

La finalidad de esta investigación es analizar la existencia de violencia de género en las universidades españolas e identificar medidas que puedan contribuir a superarla. Para ello, primero se ha realizado un análisis de las investigaciones que a nivel internacional han estudiado el fenómeno de la violencia de género en el contexto universitario. De estas investigaciones, se ha puesto un interés especial en aquellas que han implementado cuestionarios como herramienta de recogida de la información, para extraer aquellos indicadores aplicables a un cuestionario en el contexto de nuestras universidades. En el apartado segundo del presente artículo se muestra una síntesis del estado de la cuestión de las investigaciones internacionales. Por otro lado, se ha elaborado un inventario de medidas y recursos contra la violencia de género que se desarrollan en las 20 universidades de más prestigio internacional. Posteriormente, se ha recogido la valoración de nuestra comunidad universitaria en torno a estas medidas. Así se han desarrollado entrevistas en profundidad con profesorado y Personal de Administración y Servicios (en adelante PAS) y relatos comunicativos de vida cotidiana con estudiantado de las seis universidades participantes.

La aportación del presente artículo se centrará principalmente en una exposición de algunos de los resultados más significativos de lo que profesorado, PAS y estudiantado han aportado en su valoración y percepción de las medidas de atención y prevención de la violencia de género que se implementan en universidades de prestigio internacional y la conveniencia para aplicarse en las universidades españolas. Se recoge en el apartado tercero y en las conclusiones del artículo.

1. Algunos datos sobre violencia de género en las universidades

El país pionero en llevar a cabo investigaciones sobre la violencia de género en las universidades ha sido Estado Unidos. En este país se trata de un tema ya público y estudiado en multitud de contextos universitarios con la finalidad de implementar programas de prevención y superación de la violencia de género en las universidades y sus campus. También tenemos otros ejemplos de investigaciones llevadas a cabo en Francia y Canadá, así como muy recientemente la investigación que se desarrolló durante el año 2006 en las universidades catalanas (VALLS, 2005-2006).

Los resultados de la investigación que se llevó a cabo en Cataluña indican que una dificultad para la eliminación de la violencia de género es que el estudiantado no identifica algunas de las situaciones que las investigaciones internacionales definen como violencia de género. Al preguntar en la encuesta a estudiantes mujeres si conocían alguna situación de violencia de género que haya sucedido en la universidad o entre personas del ámbito universitario, el 14% respondió afirmativamente. Pero este dato no recoge toda la realidad, ya que cuando se les preguntó sobre situaciones concretas que a nivel internacional se consideran violencia de género –agresiones físicas; violencia psicológica; agresión sexual; presiones para mantener relaciones afectivo-sexuales; besos y/o caricias sin consentimiento; sentirse incómoda o tener miedo por comentarios, miradas, correos electrónicos, notas, llamadas telefónicas, persecución o vigilancia; difusión de rumores sobre su vida sexual; comentarios sexistas sobre la capacidad intelectual de las mujeres o su papel en la sociedad o comentarios con connotaciones sexuales que las degradan o las humillan– un 44% de las mujeres encuestadas afirmaban haber sufrido o conocer al menos una de estas situaciones en el ámbito universitario. Por lo tanto, cuando se preguntaba si habían sufrido o conocían a alguna persona que hubiera sufrido en la universidad una serie de situaciones concretas que a nivel internacional se consideran violencia de género, la cifra ya no es de un 14% sino de un 58% (VALLS *et al.*, 2008).

En el contexto estadounidense, el trabajo de Gross *et al.* (2006) destaca que desde su matriculación en la universidad, el 27% de las mujeres universitarias que participaron en su estudio (903 mujeres) habían sufrido algún tipo de abuso o situación no deseada, desde besos y caricias hasta relaciones sexuales. De estas 246 mujeres entrevistadas que habían sufrido alguna situación de violencia de género, únicamente cuatro explicaron el suceso a la policía. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que entre las causas por las que no denuncian, se encuentra el sentimiento de que la institución universitaria no se las tomará en serio o no las apoyará (HENSLEY, 2003). De esta manera, a menudo, a la falta de reconocimiento de la violencia se une la falta de denuncia.

Por otro lado, estas investigaciones también han puesto de manifiesto que los estudiantes creen que los sistemas de gobierno en las universidades no abordan adecuadamente la violencia de género en el campus y los comportamientos que la potencian. Esta percepción conduce a la apatía entre el estudiantado, y lleva a que no informen de incidentes de violencia que han sucedido en el contexto universitario. Por tanto, es necesario que las universidades empiecen a cambiar el ambiente potenciando la no tolerancia hacia ningún tipo de violencia (BRYANT y SPENCER, 2003).

Desde los movimientos feministas ya hace muchos años que se denuncia cómo en los procesos de socialización se siguen transmitiendo valores desiguales que a lo largo de nuestra vida se traducen en la reproducción de las desigualdades de género. Es cierto que se han realizado avances, especialmente desde los sistemas educativos, pero aún quedan muchas cosas que cambiar porque la socialización no se produce sólo a través de los currículos educativos sino que inciden muchos más aspectos, como las formas de relación en el entorno familiar, las relaciones con los amigos y las amigas, los medios de comunicación, las películas, los libros, las constantes interacciones en las que tomamos parte (OLIVER y VALLS, 2004).

Dentro de las investigaciones que se centran en los procesos de socialización, una línea de investigación se ha dirigido a investigar las dinámicas asociadas a las relaciones en las que se produce violencia en las citas entre universitarios y universitarias. Charkow y Nelson (2000) analizaron una población de 178 mujeres estudiantes universitarias identificando que las relaciones en las que se producía violencia o coacción sexual en las citas respondían a esquemas de relaciones caracterizados por aspectos de dependencia y aceptación del abuso confundiendo con amor o con ideales tradicionales románticos. Estos autores destacaron en su investigación que el hecho de que mujeres universitarias siguieran ese esquema de relación es significativo y, por lo tanto, la intervención con programas de prevención de la violencia en las citas tendría que dirigirse a trabajar los elementos que caracterizan este tipo de relaciones no saludables. También consideran que, aunque no todas las mujeres definen estas situaciones como violencia de género, la violencia es experimentada diariamente en las universidades como una forma de perpetuación del dominio de los hombres sobre las mujeres. Es lo que se denomina *continuum of violence against women*, que incluye desde el acoso sexual por hombres del contexto universitario (profesorado, otros profesionales) o por iguales (entre estudiantes universitarios), la agresión sexual o física en el campus hasta el clima sexista en los debates y discusiones en las aulas (OSBORNE, 1995).

Algunas investigaciones también han querido prestar atención al impacto que las situaciones de violencia de género en la universidad tienen sobre las personas que las sufren. Bondurant (2001) señala cómo en algunas estudiantes que han sufrido situaciones de violencia de género el rendimiento académico puede disminuir o empiezan a no asistir a la universidad después del suceso. Pero no sólo tiene consecuencias en las víctimas directas sino también en aquellas personas que apoyan y se solidarizan con éstas, en ocasiones viéndose afectada tanto su carrera profesional como su vida personal (PUIGVERT, 2008).

Finalmente, muchas de las investigaciones abordan, como parte de sus resultados, orientaciones para actuaciones, programas de prevención y sensibilización y la

organización de servicios de asistencias y apoyo a las víctimas que se pueden impulsar desde las universidades. Entre estas investigaciones algunas más recientes son: Gross *et al.*, 2006; Banyard *et al.*, 2005; Lee *et al.*, 2005; Mahlstedt y Welsh, 2005; Williams y Hanson, 2005; Bondurant, 2001; y Hugh Potter *et al.*, 2000.

Un ejemplo de medidas de prevención y atención de la violencia de género en universidades de prestigio internacional, son las que se llevan a cabo en la Harvard University. En esta universidad existe una oficina de atención y prevención del acoso y las agresiones sexuales, la *Office of Sexual Assault Prevention and Response* (OSAPR), encargada de coordinar los diferentes programas que se desarrollan en esta universidad. Algunos de los servicios que ofrece esta oficina son: información y apoyo a las estudiantes y a los estudiantes que han sufrido cualquier tipo de abuso sexual o relación violenta; asistencia para el acceso a recursos como apoyo académico, cambios de residencia y presentación de informes; acompañamiento para recibir atención médica, información y apoyo a los familiares, amigas y amigos de las víctimas; talleres educativos sobre la violencia sexual y otros temas relacionados; el SASH Advisers (*Sexual assault and sexual harassment*), servicio con personas que asesoran a las víctimas, con una línea telefónica abierta durante las 24 hs.; actos de reivindicación contra la violencia de género. El *Sexual Harassment And Rape Prevention* (SHARP), también dentro de la OSAPR, organiza y ejecuta la programación de dos semanas anuales dedicadas a la lucha contra la violencia de género en los campus universitarios. También se elaboran publicaciones e informes sobre acoso sexual en la universidad que están disponibles en Internet.

3. Percepción y valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de prevención y atención de la violencia de género

A continuación se presenta una síntesis de los resultados del trabajo de campo cualitativo/comunicativo del proyecto I+D *Violencia de género en las universidades españolas* (VALLS, 2005-2008). Esta fase de la investigación ha tenido como objetivo analizar la valoración y percepción de la comunidad universitaria sobre las medidas dirigidas a la prevención y resolución de situaciones de violencia de género en la universidad.

El trabajo de campo ha constado de entrevistas en profundidad con profesorado y PAS y relatos comunicativos de vida cotidiana con estudiantado (FLECHA *et al.*, 2006).

Las personas que han participado en las técnicas cualitativas/comunicativas de recogida de información han sido 29 en total: 17 mujeres y 12 hombres, siendo 16 de éstos/as estudiantes, 5 miembros del PAS y 8 del profesorado de las 6 universidades participantes en la investigación.

Tanto para los guiones de las entrevistas en profundidad con profesorado y PAS como para los guiones de los relatos comunicativos de vida cotidiana con estudiantado, se ha partido de una selección de medidas de prevención y atención de la violencia de género que se llevan a cabo en universidades de prestigio internacional: una política institucional sobre acoso, medidas disciplinarias, trípticos y documentos informativos, una oficina o espacio de denuncia, personas asesoras sobre este tema, una página web donde poder realizar una denuncia, o actividades de formación en prevención de la violencia de género. Posteriormente se les ha preguntado su valoración y percepción sobre éstas y su viabilidad en las universidades españolas.

En el análisis de la percepción y valoración de las medidas por parte de estos tres colectivos hemos profundizado en dos dimensiones. Por un lado, una dimensión exclusora, constituida por aquellas percepciones del estudiantado, profesorado y PAS en torno a situaciones de violencia de género que se han producido en las que no ha habido implicación de la universidad, creándose ambientes insolidarios hacia las víctimas, o respecto a que las medidas de prevención y atención de la violencia de género en la universidad no son viables, convenientes, ni aceptadas por éstos/as. Por otro lado, una dimensión transformadora creada por aquellas percepciones y valoraciones del estudiantado, profesorado y PAS que se han referido a situaciones de violencia de género que se han resuelto con implicación de la universidad, creándose ambientes solidarios hacia la víctima, o se refieren a que las medidas de prevención y atención de la violencia de género en la universidad se consideran viables, convenientes y aceptadas.

A continuación se expone una síntesis de los resultados del análisis sobre las valoraciones de la comunidad universitaria por cada una de las medidas sobre las que se dialogó en las entrevistas y relatos.

Política institucional definida sobre acoso, abuso, agresión sexual u otro tipo de violencia de género

En las universidades de más prestigio internacional tienen una política institucional definida sobre acoso, abuso, agresión sexual u otro tipo de violencia de género, que va desde la aplicación de medidas disciplinarias hasta la creación de servicios de atención y desarrollo de actividades de prevención.

En cambio, en cuanto a las universidades españolas, la percepción del profesorado y el PAS es que hay dificultades para que pueda salir a la luz pública, que no se está dando una respuesta ante este problema como ya se ha empezado a hacer en otros ámbitos laborales como en la empresa y la administración pública. Existe una gran diferencia entre el clima de sensibilización hacia la violencia de género que se está generando en la sociedad y el de las universidades.

“Es verdad que está habiendo un cambio social considerable con este tema, entonces igual lo que tenemos que hacer es ponernos un poco al hilo del cambio social. Esto probablemente hace 20 años no se veía de ninguna manera, y ahora socialmente se está aceptando que hay un problema de violencia de género, que es un problema general, que tenemos que atajar entre todos, porque en una universidad es un contexto más donde se pueda producir, y además, yo creo que un contexto especialmente tóxico para este tema. Tóxico, digo, por lo de los espacios de poder que se mantienen, que no figuran en ningún lado, pero que ahí están...” (E10:MPR, 30, 1).

“Pues en los casos que yo he conocido, muy mal, vamos, ausencia de respuesta... ausencia de respuesta total. En algunos casos, incluso con denuncia, o al menos manifestación pública o a otras personas de que se ha sufrido esa situación, de que se ha hecho explícito el problema,... se ha diluido digamos la gravedad del asunto, se ha diluido el problema y no se ha dado ninguna respuesta positiva” (E11:HPS, 15, 1).

El estudiantado manifestaba que la falta de una política clara y definida en la universidad ante este tipo de situaciones hace que perciban que no sirve de nada realizar una denuncia formal en la universidad cuando se ha producido un caso. Normalmente, si se explica la situación se tiende a acudir a personas más cercanas.

“Y tanto, la universidad es parte de esta sociedad y está todo muy institucionalizado y burocratizado. Una queja para que llegue a ser escuchada tienes que pasar por muchos trámites, yo encuentro que la mayoría de la gente, cuando ves esto, pasa e intenta hablarlo con la gente de su alrededor más que hacer una queja formal porque se ve que no llegará a ningún lugar” (R2:M, 28, 1).

El hecho de que no existan políticas institucionales definidas en la universidad para los casos que se produzcan de violencia de género, acoso, etc., hace que se acaben aceptando, normalizando o “tolerando” estas situaciones, potenciando el silencio y el miedo a la denuncia.

“En general, en la universidad y en la sociedad, ahora se empieza a hablar de este tema, pero lleva muchos años que está latente y que nadie... que se ve como normal según qué conductas y que además forman parte ya de la cotidianidad, ¿sabes?, que no...” (R2:M, 41, 1).

“Lo que pasa en general en la sociedad es que muchos alumnos y alumnas no acudirían quizás por miedo a que el profesor pueda tomar represalias, etcétera, etcétera; a que no se les escuche o a que no se les entienda, a no saber explicar qué es lo que les pasa realmente en clase, o por qué se sienten mal” (R13:M, 33, 1).

Como contraposición de lo que sucede en las universidades españolas, la comunidad universitaria percibe la necesidad de que exista una política institucional sobre acoso que no sólo defina las medidas y los protocolos a seguir cuando se produce un caso, sino que también contribuya a establecer un clima de *tolerancia cero* y a romper el silencio ante cualquier situación de acoso, abuso o agresión sexual u otro tipo de violencia de género que se puede producir en la universidad. Se considera que la universidad tiene la responsabilidad de desarrollar estas medidas.

“Viable no lo sé, pero conveniente mucho. Estamos en un país en el que tampoco existe una política de tolerancia cero. Quizás allí la tengan [se refiere a Estados Unidos y otros países europeos donde las universidades tienen una política institucional definida], pero aquí no tenemos esa política a nivel de la sociedad” (E7:MPS, 21, 2).

“Bueno, supongo que poner de acuerdo a tantas personas es complicado, pero tratándose de este tema, en el que todos estamos muy sensibilizados será más fácil. Por otro lado, no sé si cambiar la política institucional es fácil, no lo creo, pero pienso que se puede hacer. Pero vamos, creo que es una obligación de la universidad el hacer algo para solucionar este problema” (E3:HPS, 19, 2).

“Es que me imagino que ya se trata de eso, ya es una situación lo bastante violenta que me imagino que retrae a la persona y, evidentemente, junto al apoyo informal que pueda tener. Si está una instancia, una autoridad legitimada es mucho mejor, es necesario” (R1:H, 31, 2).

Facilitar trípticos y documentos informativos

Tanto profesorado y PAS como estudiantado creen que sería muy positivo facilitar trípticos y documentos informativos, especialmente al estudiantado,

al ser el colectivo más vulnerable, pero en general a todos los colectivos de la universidad, sobre dónde acudir si se sufre una situación de violencia de género, así como información concreta sobre qué situaciones se consideran acoso, abuso, agresión sexual o algún otro tipo de situación definida por las investigaciones internacionales como violencia de género. A su vez, este tipo de medidas contribuye a visibilizar el problema.

“Hombre, desde luego que sería conveniente, y lo sería principalmente para el estamento que tiene más indefensión, que es el alumnado. Eso está claro. Y el alumnado igual que le explicamos dónde está la biblioteca, deberíamos tener alguna forma de comunicarles dónde están ese tipo de servicios. Y al profesorado yo creo que también, sí” (E10:MPR, 24, 4).

“Esto me parece muy conveniente, pues contribuiría a arrojar luz sobre el tema, a hacer explícito que estas cosas existen, estas situaciones se dan” (E11:HPS, 29, 4).

“Por ejemplo, te ha pasado una cosa con una profesora o un profesor y no sabes exactamente qué te ha pasado o si ha sido un malentendido, o si ha sido humor que te ha hecho el profesor o la profesora... existen ciencias que estudian esto, de lo que es humor o no es humor, o de lo que es acoso y lo que no es acoso. Entonces, el encontrar tu caso particular con una información detallada de lo que es acoso y lo que no es acoso pues ayudaría a reducir la incertidumbre que produce a la persona cuando se enfrenta ante un dilema de estos. A veces existe cierta culpabilización de la víctima, a veces... y esto es lo que se tiene que evitar” (R3:H, 30-31, 4).

Que existiera una oficina o espacio de denuncia

Se valora que con la existencia de una oficina donde se pudiera denunciar se superaría el problema de no saber dónde ir si se sufre una situación de violencia de género en la universidad. La persona que sufre la situación se sentiría más apoyada al denunciar. El hecho de que se garantizara una total confidencialidad contribuiría a evitar críticas o represalias para la persona que denuncia y para quienes le apoyan. Si se consiguiera que fuera un servicio eficaz y de calidad se superaría la percepción de que no sirve de nada denunciar porque la universidad no hará nada.

“Porque las cosas tampoco están claras, de dónde tienes que ir, lo que hemos dicho antes. No tenemos claro dónde tenemos que ir. Y si hay una cosa específica pues, a lo mejor la gente denuncia más y se anima más y las

cosas son más solucionables, los casos se solucionan más pronto, porque es lo que te he dicho antes, hablas, hablas y no se soluciona nada, al contrario, la que denuncia es la que queda mal. La que dice: ‘Oye, esto no sé que...’ es la que queda mal en esta santa casa. Es así, ieh!” (E1:MPS, 43, 6).

“Pues... evitar que los estudiantes tengan... ciertos temores, o no, ciertos remordimientos de conciencia por cosas particulares que les hayan pasado. Entonces, en general, sería aumentar el bienestar de las personas que estudian o que trabajan en la universidad. O sea, te he dicho antes que es imprescindible que exista porque, bueno, esos estudios mundiales han demostrado que existe cierta parte de los estudiantes que ha sufrido este tipo de abusos, de alguna manera. Entonces, lo veo imprescindible, ahora mismo” (R3:H, 64, 6).

Se insiste en la idea de que esta sería otra de las medidas que contribuirían a visibilizar el problema y romper el silencio en la universidad. Además sería un espacio que tendría que generar confianza a todos los colectivos. Por lo tanto, tendría que implicarse toda la comunidad universitaria, estudiantado, profesorado y personal de administración y servicios, así como entidades de fuera de la universidad. De hecho, la demanda de que sea toda la comunidad universitaria más otros colectivos e entidades los que se impliquen en el diseño, desarrollo y evaluación de las medidas es una de las aportaciones que más se han realizado tanto desde profesorado y PAS como desde el estudiantado.

“Sí, ayudaría a visibilizarlo. Tendría que ser una oficina transversal y abierta. Es decir, en la que participaran no sólo personas del staff universitario, sino personas que generaran confianza en la comunidad universitaria, tanto en estudiantes como en personal de administración y servicios, como en profesorado y a ser posible que estuviera en relación con entidades extrauniversitarias, de fuera de la universidad, externas a la universidad” (E2:HPR, 92-93, 6).

Las líneas de atención telefónica y la página web también pueden ser un espacio de denuncia complementario a la oficina, e incluso pueden ser servicios que se coordinen también desde ésta. Este tipo de medidas que pueden marcar una “distancia física”, en algunas situaciones puede facilitar la denuncia al percibirse como una vía más rápida, directa y confidencial.

“Por un lado es más fácil que la gente denuncie a través de una página web o de un teléfono porque es más impersonal, pero por otro lado, la atención personalizada que puedas tener en un centro, o en un sitio cercano, también yo creo que ayuda más. Entonces, probablemente sean

servicios complementarios. A mí me gustaría poder disponer de ambos en la universidad (E10:MPR, 44, 6).

Actividades de formación en prevención de la violencia de género

Tanto profesorado y PAS como estudiantado han realizado muchas aportaciones relacionadas con el desarrollo de actividades de formación, prevención y sensibilización. Algunas de estas propuestas se dirigen a priorizar que se impulsen actividades de prevención que trabajen en la identificación de las situaciones de violencia de género, desmitificando aquellas que se normalizan y no se viven como tales. Medidas de prevención y sensibilización que partan de visibilizar ese tipo de situaciones ante las que se ha de romper un ambiente de permisividad, normalización y silencio.

“Pues eso me parece fenomenal, de hecho me parece que puede ser una de las formas de hacer explícita una realidad que, como decíamos al principio, se queda como velada. Es decir, afrontarlo directamente haciendo jornadas de difusión y formación sería abordar directamente el tema, ponerlo a la luz” (E11:HPS, 44, 12).

“Yo creo que lo importante es, por una parte, informar o formar, no se cuál sería la palabra mejor. Yo lo que quiero decir es que hay que ayudar a la gente a identificar las situaciones de violencia, y eso no sé si sería información o formación. Hay muchas veces que yo, como mujer, y me imagino que a ti te habrá pasado lo mismo, que hay situaciones que después ves que han sido de violencia. Tendría que haber algo para informar y formar. Por una parte informar, y otras medidas paliativas de ayuda, que pueden intervenir agentes de la universidad o de fuera de la universidad, iguales, profesorado, otros agentes...” (E6:MPR, 1, 12).

Se propone, tal como se ha realizado en campañas de sensibilización en universidades de prestigio internacional, incidir en la sensibilización hacia la solidaridad con las víctimas y no mostrarse indiferente ante una situación de violencia de género.

“Por tanto, lo previo, o lo que habría que hacer al mismo tiempo es generar esa sensibilización, esa información, esa conciencia de que ante una situación de violencia pues, hay que hacer algo, no hay que darse la vuelta” (E2:HPR, 117, 12).

Una de las propuestas que más apoyo ha tenido tanto de profesorado como de estudiantado es aprovechar que se están elaborando los nuevos grados para

introducir asignaturas obligatorias en las carreras universitarias que formen en la detección precoz y la prevención de la violencia de género, tal como marca la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género (2006), reconociendo la educación como herramienta clave para la prevención y erradicación de este problema social.

“Introducir materias académicas que aborden estas cuestiones, que las expliquen y que las trabajen y, por tanto, que sea un tema también presente en los curriculums de los estudiantes y, por ende, también en el contenido docente” (E2:HPR, 81, 12).

“Creo que sí, porque sobre todo formar de manera educativa ¿no? A... a los alumnos para la prevención de la violencia de género sería como una materia más que deberían de poner, porque la mayoría de las personas lo tomamos como... como una broma, no es una broma... pero en realidad se convierte en una violencia” (R5:M, 50, 12).

“Me refiero, no sé, a cursos, seminarios, cualquier contenido temático dentro de una asignatura valdría para conocer la situación. Es decir, creo que la gente debería saber, y lo debería saber en el contenido de numerosas asignaturas de carreras muy variadas, qué es la violencia de género y por qué se ponen en marcha medidas sobre ella. Así estas medidas aparecerían no sólo justificadas, sino comprendidas” (R14:H, 40, 12).

Conclusiones

- Se percibe que las universidades españolas no están dando respuesta ante las situaciones de violencia de género que se producen.

Donde se han recogido más argumentos excluyentes tanto de profesorado y PAS como de estudiantado es en relación con la percepción de que existe poca implicación por parte de la institución universitaria cuando se produce una situación de violencia de género. No existe una política institucional definida para hacer frente a esta problemática, que en otros ámbitos laborales o educativos como la administración pública, empresas y centros de primaria, ya se están desarrollando. Algunas barreras percibidas a que se cree este tipo de políticas por parte de las universidades es el no reconocimiento de que se dan situaciones de violencia de género en la universidad. Este no reconocimiento fortalece el mantenimiento del silencio y la ocultación cuando se produce algún caso. De esta manera, por parte de la institución se acaba generando un clima de permisividad e impunidad para

aquellas personas que utilizan su situación de poder para ejercer algún tipo de violencia de género.

El estudiantado insiste en la percepción de que no sirve de nada denunciar una situación que se haya producido porque el problema se acaba silenciando y “olvidando” entre las instancias institucionales o los núcleos de poder más cercanos. También manifiestan que algunas personas sienten miedo y no acuden a la universidad para explicar una situación sufrida por temor a no ser apoyadas o por posibles represalias tanto para la persona que sufre la situación como para las personas que las apoyan.

- Se percibe y se valora que las medidas de prevención y atención de la violencia de género que se desarrollan en las universidades de más prestigio internacional son adecuadas para su implementación en universidades españolas.

La gran mayoría de las aportaciones transformadoras de profesorado, PAS y estudiantado son valoraciones y percepciones en relación a que las medidas de prevención y atención de la violencia de género que se implementan en las universidades de más prestigio internacional se consideran viables y convenientes para las universidades españolas.

Ante el alto grado de aceptación de estas medidas por parte de la comunidad universitaria se han recogido multitud de aportaciones que las potenciaban, insistiendo en aspectos fundamentales a tener en cuenta para que respondan realmente a las necesidades de todos los colectivos. Así, uno de los factores en los que más se ha insistido es que se cuente con toda la comunidad universitaria (profesorado, PAS y estudiantado) y hasta con entidades y colectivos de la comunidad en general para el diseño, desarrollo y evaluación de estas medidas.

Se ha insistido también en la importancia que tiene desarrollar tanto medidas eficaces de atención y resolución de situaciones que ya se han producido (por ejemplo, oficinas donde se asesore y se puedan realizar denuncias, etc.) como medidas de formación y prevención que prioricen la identificación de situaciones de acoso, abuso y agresión sexual y otras situaciones de violencia de género, que creen ambientes de *tolerancia cero* y de solidaridad hacia las personas que las han sufrido y quienes les apoyan.

Algunas de las personas que han participado en las entrevistas o los relatos del trabajo de campo, entre ellos/as profesorado y estudiantado de Formación del Profesorado, nos han manifestado que antes de conocer esta investigación no se hubieran planteado como violencia de género muchas de las situaciones que

conocían o habían vivido en la universidad y que el simple hecho de participar les había permitido identificarlas como tal. También manifestaban que a partir de ese momento han estado más pendientes ante otras posibles situaciones. Expresaban también que si sólo participar en una actividad concreta de la investigación les había generado una profunda reflexión ante el tema, veían que lo que se podría hacer a través de actividades de formación, prevención y sensibilización sería realmente transformador.

Queda aún mucho camino que recorrer no sólo en nuestras universidades sino en la sociedad en general en cuanto a la superación del problema de la violencia de género. Como docentes e investigadores/as relacionados con la formación inicial del profesorado tenemos una gran responsabilidad en que los futuros/as educadores/as sean capaces de dar respuestas a los múltiples retos de una sociedad en constante cambio; y específicamente que sean capaces de educar en prevención de la violencia de género ante la problemática que este tema representa en la actualidad.

Puigvert (2008-2011), en otra de las investigaciones I+D que se está desarrollando y que analiza la incidencia de la *Ley Integral Contra la Violencia de Género* en la formación inicial del profesorado, plantea que el profesorado de los centros educativos es una figura clave para la prevención y la detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar. Pero hay que tener presente que tanto el alumnado que se convierte en el profesorado del futuro, como los/as docentes de Formación del Profesorado, somos personas que nos hemos socializado en estas mismas sociedades donde coexisten diferentes modelos de masculinidad, algunos de los cuales están asociados a valores que se pueden encontrar en las bases de actitudes de violencia de género. Puesto que todos y todas estamos expuestos a estos valores es necesario crear espacios para poder identificarlos, reflexionar sobre sus efectos y definir mecanismos de prevención y nuevas formas de socialización que los superen por otros valores igualitarios. Ahora tenemos no sólo la responsabilidad sino la necesidad y la obligación de hacerlo realidad en nuestras facultades y centros de formación del profesorado, tal y como se establece en la *Ley Integral Contra la Violencia de Género*.

Referencias bibliográficas

- BAYARD, V.; PLANTE, E.; COHN, E.; MOORHEAD, C.; WARD, S. y WALSH, W. (2005). "Revisiting unwanted sexual experiences on Campus. A 12-Year Follow-up". *Violence Against Women*, 11, 426-446.

- BONDURANT, B. (2001). "University women's acknowledgment of rape". *Violence Against Women*, 7, 294-314.
- BRYANT, S. y SPENCER, G. (2003). "'University students' attitudes about attributing blame in domestic violence". *Journal of Family Violence*, 18, 369-376.
- CHARKOW, W. y NELSON, E. (2000). "Relationship dependency, dating violence and scripts of female college students". *Journal of College Counselling*, 3, 17-28.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; SÁNCHEZ, M. y LATORRE, A. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- GROSS, A., WINSLETT, A. y GOHM, C. (2006). "Research Note: An examination of sexual violence against college women", *Violence Against Women*, 12, 288-300.
- HARVARD UNIVERSITY. Office of Sexual Assault Prevention and Response (OSAPR) Consultado el 22 de septiembre de 2008 en <http://www.fas.harvard.edu/~osapr/>
- HENSLEY, L. (2003). "Sexual assault prevention programmes for college men: an exploratory evaluation of the men against violence model". *Journal of College Counselling*, 6, 166-176.
- HUGH POTTER, R., KRIDER, J. y MCMAHON, P. (2000). "Examining elements of campus sexual violence policies: is deterrence or health promotion favored?" *Violence Against Women*, 12, 1345-1362.
- LEE, J.; POMEROY, E.; YOO, S. y RHEINBOLDT, K. (2005). "Attitudes toward rape. A comparison between Asian and Caucasian college students", *Violence Against Women*, 2, 177-196.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- MAHLSTEDT, D. y WELSH, L. (2005). "Perceived causes of physical assault in heterosexual dating relationship", *Violence Against Women*, 11, 447-471.
- MTAS (2006). Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género.
- OLIVER, E. y VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- OSBORNE, R. (1995). "The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understandings of the chilly campus climate". *Women's Studies International Forum*, 18, 636-646.

- PUIGVERT, L. (2008-2011). *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Plan Nacional I+D (2004-2007) Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- PUIGVERT, L. (2008). "Breaking the silence: The struggle against gender violence in universities". *The International Journal of Critical Pedagogy*, 1 (1).
- VALLS, R. (2005-2006). *Violència de gènere a l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació*. AGAUR, Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.
- VALLS, R. (2005-2008). *Violencia de Género en las Universidades Españolas*. Plan Nacional I+D (2004-2007). Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- VALLS, R.; OLIVER, E.; SANCHEZ AROCA, M.; RUIZ EUGENIO, L. y MELGAR, P. (2007). "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto". *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1).
- VALLS, R., FLECHA, A. y MELGAR, P. (2008). "Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació". *Temps d'Educació*, 35, 201-216.
- WILLIAMS, S. y HANSON, I. (2005). "Courtship behaviours, relationship violence and breakup persistence in college men and women". *Psychology of Women Quarterly*, 29, 248-257.

Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar

Henar RODRÍGUEZ NAVARRO
Alfonso GARCÍA MONGE

Correspondencia

Henar Rodríguez Navarro
Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación y Trabajo
Social.
Universidad de Valladolid.
Paseo de Belén 1
47011 Valladolid
Tel. 983 184479
Fax: 983 423464
E-mail: henarrod@pdg.uva.es

Alfonso García Monge
Departamento de Expresión
Musical, Plástica y Corporal
Escuela Universitaria de
Educación.
Avenida de Madrid 44
34004 Palencia
Tel. 979 108274
Fax: 979 108201
E-mail: agmomge@mpc.uva.es

Recibido: 24/09/2008
Aceptado: 23/10/2008

RESUMEN

En este artículo se describen los códigos culturales escolares referidos al género extraídos de un estudio etnográfico realizado en un colegio de Educación Primaria. Partiendo de una revisión sobre aquellos estudios con la misma perspectiva metodológica y temática, se presenta a continuación el procedimiento metodológico utilizado, para pasar seguidamente a exponer algunos aspectos referidos al género extraídos mediante el análisis de las interacciones sociales de los iguales en el patio del colegio, explicando los diferentes significados construidos en este escenario escolar. Mencionaremos, por último, la utilidad que este tipo de estudios naturalistas pudiera tener para la reflexión sobre la práctica de los profesionales de la educación.

PALABRAS CLAVE: Género, Interacciones sociales entre iguales, Códigos culturales.

Gender codes in school recess

ABSTRACT

This paper describes the school cultural codes related to gender unveiled by an ethnographic study carried out in a primary school in Spain. First, we revise previous research on the topic following similar methodological procedures and describe the research methodology adopted in this study. Next, we show the aspects related to gender that have been identified through observation of the social interactions of equals in the playground and explain the different meanings construed in this school situation. Finally, we argue for the usefulness of this kind of naturalistic study as a reflection on the praxis of educational professionals.

KEYWORDS: Gender, Peer interaction, Cultural codes.

Introducción

La interacción con otros niños y niñas es un modo importante de integrarse en un contexto cultural (VYGOSTKY, 1986; BRUNER, 1978; MEAD, 1979; GEERTZ, 1992; VÁSQUEZ y MARTÍNEZ, 1996). Estas interacciones entre iguales aparecen de forma relevante en el ámbito escolar, donde el alumnado va a tener que hacer frente a un tipo de intercambio con demandas muy diferentes a las exigidas en el ámbito familiar. Dentro del mismo, en un horario dominado por tiempos de silenciamiento corporal, el alumnado puede llegar a ver en el recreo una válvula de escape, un tiempo suyo en el que se siente protagonista y dueño de su acción (VACA ESCRIBANO, 2002). Es por ello por lo que supone un lugar idóneo para observar la actividad libre de los niños y niñas, su cultura lúdica, sus afinidades y rechazos, sus rituales y usos, sus formas de comportarse, en definitiva, podemos observar de forma más integral a la persona (DE LA LANDE, 2007). Este hecho va a dotar de un valor específico los intercambios que se produzcan en este espacio cuya organización y desarrollo tendrá un fuerte contenido socio-cultural (CORSARO, 1986; CORSARO y RIZZO, 1988). A través de estas interacciones, el alumnado va socializándose en diversos aspectos; entre otros, en la construcción del sistema de género (división por sexos, formas de acción propias de cada género, regulación de interacciones entre las personas del propio género y las del otro, prácticas y usos corporales...).

Nuestro estudio se apoya en el concepto de *peer-culture* o *cultura de iguales*, propuesto por Corsaro (1986), que define una serie de valores, actitudes e intereses que tienen cierta estabilidad y que guardan relación directa con el mundo adulto y con el contexto social que rodea a los sujetos. A través de sus prácticas y juegos los niños y niñas irán normalizando las formas de interacción socialmente dominantes (PARLEBÁS, 1988; SUTTON-SMITH, 1997).

Entre los aspectos que los niños y niñas van incorporando a su forma de entenderse y entender el mundo estarían las formas de concebir los contactos corporales en función de diferentes culturas y géneros (CORSARO, 1986); las formas de interacción con personas de otro sexo (CHEN y RUBIN, 1992; SÁNCHEZ y GOUDENA, 1996; PELLEGRINI, 2002, 2006); la segregación sexual (STUTZ, 1992; BADINTER, 1992) y su grado en función de cada cultura (CORSARO y RIZZO, 1988); o las prácticas corporales según géneros y los rasgos culturales que refuerzan (LEVER, 1976; GOODWIN, 1990; STUTZ, 1992; MARTÍNEZ y GARCÍA, 1997; CANTÓ y RUIZ, 2005). Revisando estos estudios se aprecia el carácter extendido de algunos aspectos (segregación sexual o prácticas corporales diferenciadas por géneros) y sus matices culturales en cada contexto. El

estudio que se presenta pretende mostrar las peculiaridades de un contexto escolar en el proceso de adquisición del “habitus” reproductor de esquemas sociales.

1. Procedimiento metodológico

Este estudio forma parte de una etnografía en una escuela pública de una ciudad castellana (seguimos la perspectiva de “Etnografía Reflexiva” propuesta por HAMMERSLEY y ATKINSON, 1994). En ella, se realizó el seguimiento de escolares inmigrantes recién llegados al centro educativo durante las jornadas escolares de un curso académico. La mirada del alumnado “nuevo” nos situaba en una posición de “extrañamiento cultural” (VELASCO y DÍAZ DE RADA, 1997) que facilitaba centrar la atención en los códigos que estas personas deben ir asimilando en su proceso de integración. Dada la importancia que en este proceso cobraban los aspectos de género, hemos considerado interesante presentarlos de forma exclusiva en este documento.

Los datos fueron posteriormente organizados en temas, categorías y subcategorías mediante el Método de Comparación Constante (GLASSER y STRAUSS, 1967) con el que se definían las propiedades y dimensiones de cada categoría para extraer, a partir de ellas, detalles, códigos, clasificaciones, relaciones, progresiones, análisis de facilitadores y dificultadores de la inclusión, descripciones detalladas de procesos e interpretaciones de lo ocurrido, y llegar a la elaboración de hipótesis y teorías fundamentadas.

2. Códigos culturales que regulan y condicionan las acciones según géneros

En el colegio, los niños y niñas se sumergen en una red de significados (GEERTZ, 1992) que pautan la vida en el centro. Cada situación escolar, cada espacio, cada momento, cobran un significado regulado por diferentes códigos que emanan del entorno social, de la legislación, de la institución, de sus docentes, o de los niños y niñas. Los escolares recién llegados se abren a esa maraña de códigos e intentan ir dando respuestas ajustadas a las exigencias de cada situación. Posiblemente, para estas personas, algunos de esos códigos emanan de una “autoridad superior” (la institución y sus docentes). Resaltamos esa idea mediante una metáfora espacial refiriéndonos a este tipo de códigos como “verticales”. Otros códigos emanan de sus iguales y por ello les hemos denominado “horizontales”. En nuestro estudio hemos visto que tanto los niños como las niñas recién llegadas pasan una fase inicial en la que intentan refugiarse en los códigos más claros (los promovidos por

la institución y sus docentes). Desde esos lugares de seguridad (proporcionada por los rituales escolares, el seguimiento de normas de acción propuestas por los docentes para cada situación, la protección del adulto...), este alumnado iba aprendiendo poco a poco los usos y formas de interacción del resto de niños y niñas. Entre otros códigos horizontales, uno de los primeros que aprenden es el de la división por sexos. A través de diferentes viñetas narrativas iremos mostrando algunos de esos códigos horizontales que van reforzando las diferencias entre niños y niñas en sus actividades en el patio.

2.1. Moverse entre códigos. Las situaciones reguladas por códigos verticales

La presencia del adulto condiciona las interacciones sociales del alumnado (CORSARO, 1986; HARTUP, 1996), por ello decidimos dirigir nuestras miradas a diferentes espacios dentro del patio, en función de la presencia o ausencia directa o indirecta del profesorado. Un momento interesante es el de las filas de entrada a clase en las que el alumnado, ordenado por grupos de edad, espera su turno para subir al aula tras escuchar la sirena que marca el fin del recreo. Suponen una transición de espacios, tiempos y códigos, entre el “tiempo del alumnado” y el “tiempo controlado por adultos”. En esos momentos de “transición” el alumnado debe elegir si atender a la norma del adulto (hacer filas, estar quieto y en orden), a las emanadas del grupo de iguales o si combinar ambas, manifestando con ello su habilidad para manejar los códigos o la jerarquía en el uso de los mismos. En esta investigación, las opciones que el alumnado tomaba estaban condicionadas, entre otros factores, por su tiempo en el centro y por el género. Así, podríamos decir que, en general, el alumnado nuevo está más pendiente de cumplir la norma del adulto (sin dejar de observar el comportamiento del resto de compañeros y compañeras), de igual forma que las niñas siguen más esas pautas que los niños. Estos últimos intentan compaginar el cumplimiento de la norma vertical con sus interacciones y juguetes (algo similar ocurre en el aula).

Las primeras en llegar a las filas (incluso antes de que suene la sirena de llamada) son aquellas personas menos integradas en el grupo, seguidas de las niñas y, finalmente, los niños. En las filas, las niñas mantienen una actitud de mayor contención que los niños. Aunque en ambos casos se observan juegos, los de las niñas son de mayor orden, ritualización y contención espacial (juegos rítmicos de palmas, juegos con hilos en los dedos) que los de los niños (robar el balón, empujones, golpeteos, pequeñas persecuciones...).

Aunque en ambos casos se maneja una compatibilización de *códigos verticales* con *horizontales*, en el caso de los niños parece que domina el agradar a los

compañeros, amén de que las prácticas de las niñas sean más concordantes con lo exigido por los adultos.

Estos comportamientos diferenciados son más claros a partir de 2º de primaria, lo cual nos habla de un aprendizaje progresivo de acciones según géneros. Considerando algunos comentarios, miradas o reproches del profesorado hacia conductas “alborotadas” de alguna niña, y la inhibición docente ante el mismo tipo de acciones por parte de los chicos, nos aventuramos a formular como hipótesis que estos comportamientos pueden estar reforzados por los adultos (en el ámbito escolar por los docentes) cuya permisividad hacia ciertas acciones y las expectativas que conforman lo “propio” de cada género, alimentarían ciertas tendencias en unos, cortándolas en otros (se espera que los niños mantengan relaciones más bruscas y que sean más inquietos, con lo cual se consienten estos comportamientos, haciendo lo inverso con el género femenino).

2.2. Segregación por sexos y salvaguardia del código

El fenómeno de la segregación por sexos es descrito en varios estudios en diferentes culturas (STUTZ, 1992; BADINTER, 1992). Autoras como Badinter (1992) nos hablan de que esta separación unisexual es común en todas las sociedades humanas, viendo en ello una necesidad para consolidar la identidad sexual. Esta segregación por sexos va aumentando conforme van avanzando de nivel escolar y de edad. Observamos en nuestro estudio que los niños y niñas de los primeros cursos juegan juntos, todavía no se ha producido esta segregación, comparten actividades y espacios diversos. Sin embargo, a partir de 3º de primaria se van agrupando los niños por un lado y las niñas por otro, paralelamente a la selección de un espacio.

Nuestro estudio se interesaba por el proceso en el que se fraguan estas relaciones. La segregación no es algo “natural”, como lo demuestra el hecho de que los niños y niñas nuevos en el centro llegan abiertos a todos y todas. Sin embargo, una de las primeras cosas que aprenden es esta división de género que incluye una serie de conocimientos sobre con quién interactuar, en qué momento hacerlo, cómo debe ser esa interacción (tipo de contactos, tono de voz, contenido de la conversación...), y el tipo de actividad a realizar. Veámoslo a través de una viñeta narrativa:

“Llegada la hora del recreo, antes de salir de clase la maestra les pregunta ‘¿quién va a jugar con Willy en el recreo?’. Muchas chicas se ofrecen, pero al final, un par de chicos le cogen diciendo ‘tú ven con nosotros’.[...] Cuando salen al patio se dirigen a una zona asfaltada en la que improvisan un campo

de fútbol. Tras sortear los equipos, comienzan a jugar. Algunas niñas del grupo se acercan hasta allí. De vez en cuando saludan y llaman a Willy. Permanecen en esta actividad hasta que algunos de los niños que juegan al fútbol las ‘espantan’ intimidándolas con gestos y voces. [...] Al final del recreo, en la fila de entrada a clase, algunas niñas se arremolinan en torno a Willy para hacerle preguntas (nombre, país de procedencia, tiempo que hace que ha llegado a España, si sabe el idioma...). Willy las mira y sonríe. Aún no entiende nada”. (Viñeta narrativa a partir del Diario del 24 de septiembre del 2006).

Durante la primera semana en el colegio del niño al que hemos denominado Willy, pudimos observar estos acercamientos y la apertura de él hacia las niñas y niños indistintamente (trabajos en el aula, actividades en las clases de Educación Física, acercamientos en tiempos informales como las filas de entrada y salida de clase...). Sin embargo, tan sólo una semana más tarde los contactos con las niñas en los tiempos de recreo y los momentos informales se habían reducido drásticamente hasta desaparecer por completo en la tercera semana.

A partir de asumir esta diferenciación, detectamos una nueva fase en la que los niños nuevos deben convertirse en garantes del código compartido y mostrar públicamente su compromiso con el grupo en esa salvaguarda.

“Suena la sirena: [...] y todos/as se dirigen a las filas para entrar en clase. Una vez allí, unas niñas juegan a las palmitas, Rodrigo es el único niño que se ha implicado a fondo en el reto de las palmitas. Joseph, Willy y Pablo, por detrás, le ponen cuernos y le hacen burla por jugar al juego de niñas. Éste les asusta para que le dejen y sigue jugando con Sofía. Suben las escaleras: Sofía y Rodrigo siguen jugando a las palmitas haciéndolo cada vez más deprisa”. (Viñeta narrativa a partir del diario del 6 de noviembre de 2006).

El código horizontal establece que ciertas prácticas son masculinas o femeninas. Las dos personas nuevas en el grupo (Joseph y Willy) lo entienden rápido y se apresuran a apoyar a aquellos censores que sancionan el código. La inseguridad de las personas nuevas posiblemente les lleve al “integrista” y la defensa de las normas de las facciones con más poder aparente de decisión, aprendiendo a ubicarse dentro de un grupo (masculino o femenino) para conseguir su aceptación y eludir las burlas.

Por lo que hemos observado en este y en anteriores trabajos (MARTÍNEZ y GARCÍA, 1997; GARCÍA y MARTÍNEZ, 2001; GARCÍA MONGE, 2005), son los grupos de niños los que más marcan esta diferenciación. Las niñas tienden a acoger a todas las personas, convirtiéndose, en ocasiones, en el “grupo de

amparo” al que van a calar aquellos niños que son rechazados o blanco de burlas del grupo de chicos mayoritario.

En este proceso de segregación aparece un aspecto que llama nuestra atención. Se trata del aprendizaje del manejo de la diferenciación según los momentos de interacción. La división de los grupos no es un código cerrado aplicable a toda situación. Existen momentos, como hemos visto en el ejemplo anterior, para su defensa a ultranza y otros en los que se atenúa o desaparece. Es un equilibrio particular con sutiles matices que los niños o niñas nuevos deben aprender. En general, la relación entre chicos y chicas que hemos observado no es mala. Toleran trabajar juntos en el aula, hacen grupos mixtos en las clases de Educación Física, algunos marchan a casa en pequeños grupos mixtos, etc., sin embargo, en los tiempos de recreo se juega con el rechazo. De igual forma, se comprueba, como en otros estudios (GARCÍA MONGE, 2005), que en los barrios algunos de estos niños y niñas juegan juntos. No sabemos si ello es debido al bajo número de componentes del grupo para organizar los juegos, pero el hecho nos da idea de la laxitud de la norma segregadora.

Siendo esto así, cabría formular como hipótesis si los recreos son un ambiente que refuerza la diferenciación, el rechazo y, en ocasiones, las conductas de agresión para defender prácticas propias o territorios (veremos más adelante cómo los niños intentan expulsar a las niñas de las canchas deportivas).

2.3. Uso de espacios y prácticas corporales

Observamos los espacios del patio distribuidos de forma jerárquica. Si el adulto no interviene, los niños en general y los mayores en particular tienen más posibilidades de disponer de los espacios más amplios y de realizar los juegos más prestigiosos dentro de los códigos elaborados por el alumnado (deportes). Esta segregación y jerarquización en los espacios se recoge también en trabajos como los de Geertz (1992) o Martínez y García (1997); Cantó y Ruiz (2005); Rodríguez, Retortillo y García (2007). Algunas explicaciones de esta invasión espacial hacen referencia a la reproducción los juegos infantiles de ciertos rasgos culturales reforzados en función del género. Siguiendo estos estudios, en el proceso de socialización de las mujeres se remarcaría su preparación para desarrollarse en espacios pequeños, íntimos y para asumir una jerarquía, mientras que a los hombres se les prepara para el “espacio público”, demostrar su competencia y dominio. Estos rasgos se aprecian en los juegos tradicionalmente practicados por niños y por niñas. Mientras que los juegos de niñas llevaban al recogimiento espacial, la intervención rítmica y controlada (comba, bailar el aro, goma, tirar la

pelota a la pared...); los de niños necesitaban de espacios amplios, una intervención individual más libre y mayor competitividad (correr con el aro, fútbol...).

Esta situación remarca valores como la competitividad en los niños, la licitud de que utilicen los mejores espacios, o el refuerzo de su competencia motriz. Las niñas, sin embargo, van asumiendo su papel secundario y van entrando en la inactividad o en la práctica de actividades menos complejas (en cuanto a normativa y a dificultad motriz). Estos modelos se perpetúan gracias a la imitación de las prácticas de los más pequeños vistas a los mayores (ELKONIN, 1985). Así vemos cómo los niños de 2º juegan a lo que ellos llaman fútbol, pero sin cumplir todas las normas que los mayores establecen cuando juegan al mismo juego (de perseguir y golpear un balón van pasando a comprender progresivamente todas las reglas que conforman la estructura del juego).

Entre los niños, la homogeneización de prácticas corporales (sus juegos se reducen al fútbol) provoca varios problemas:

- Los niños nuevos o menos hábiles no tienen otras actividades de menor exigencia motriz para demostrar su competencia, participar o ser considerados.
- Estas prácticas remiten a modelos segregadores. Los niños, al igual que copian las formas de celebración de un gol, van asimilando una práctica diferenciada por género. Aunque existe el fútbol femenino, los referentes sociales son escasos (recordemos, por tomar consciencia de las proporciones mediáticas del fenómeno, que el fútbol ocupa media hora en el espacio de los noticiarios televisivos).
- Se convierte en la única forma de lograr consideración en el grupo. La valoración de esta actividad entre los niños es tal que aquellos que no se desenvuelven en ella llegan a quedar fuera del grupo y a no ser valorados. De alguna manera, el estatus en el grupo viene marcado por el éxito en este juego.

Las niñas intentan introducirse en estos espacios de niños, pero poco a poco, se van desinteresando ante la falta de atención recibida o al rechazo explícito de los chicos y van ocupando las zonas marginales del patio. Veamos algunos pasajes de las actas que reflejan esta idea.

“Un grupo mixto de 5º tiene pista asignada para jugar al baloncesto. Los niños sólo se pasan el balón entre sí. Se escuchan algunas palabras de desprecio hacia ellas. Al cabo de un rato las chicas van a comentar la situación a las maestras de guardia. A su vuelta los niños les acusan de ‘chivatas’ y les

impiden jugar. Diego, Pablo y David son los niños que las expulsan y que animan a rechazarlas. A los demás parece que les da lo mismo. Las chicas van saliendo de la zona y se dirigen a una esquina del patio. Una se acerca a mí y dice: ‘ies que los chicos nunca nos pasan el balón!’”. (Viñeta narrativa a partir del Diario del 24 de noviembre de 2006).

Apreciamos en el relato un nuevo cruce de códigos verticales y horizontales. Los docentes establecen un uso de los espacios, pero el código es reinterpretado por los niños. El abandono del recreo por los adultos como “tiempo del alumnado” vuelve ineficaz todo mensaje o norma. Sin la presencia de los adultos el “todos juegan” cobra múltiples matices, y en este caso el baloncesto, como juego teórico de cooperación-oposición, es reinventado tomando una forma de juego de rechazos.

La escena también nos muestra un nuevo código que regula la actuación ante los “chivatos” y que viene a ser una extensión de la norma de no dejar jugar a las niñas.

Las chicas tienen interés en participar (algunas practican deportes extraescolarmente), pero en estas situaciones el código segregador vuelve a presentarse de forma rigurosa. Vemos en el pasaje anterior que algunos niños, una “minoría ruidosa” (BORES, 2006), se convierten en los guardianes de ese código, los defensores de una “tradicción” (machismo) a preservar. Realmente a la mayoría de los chicos les daría lo mismo jugar con unos que con otras, pero esos pequeños grupos de poder regulan e imponen las fórmulas de interacción.

A ciertas edades (tercer ciclo) es normal ver a los grupos de niñas charlando sentadas o paseando sin realizar ningún juego. En edades más tempranas, las actividades lúdicas mayoritariamente realizadas por las niñas eran el “escondite pillar-pillar” y “los comercios”. Este último juego consistía en recoger objetos del patio (como piedras, palitos, hojas, etc.), unirlos creando adornos (por ejemplo: piedras rodeadas de hojas), y exponerlos para la venta simbólica mediante el intercambio de otros objetos similares. Este juego recoge algunos roles femeninos de la cultura tradicional: recolección, reproducción de modelos observados en los mayores, asimilación de roles asociados en la tradición a las mujeres (hacer la compra). También reconocemos valores nuevos como el de la iniciación en la sociedad de consumo y la estética (compra-venta de objetos de adorno). Se trata de un juego simbólico, pautado por guiones de actuación dirigidos por las niñas que lideran el grupo. Son juegos de alto contenido verbal y escaso contenido motriz. Se desarrollan en una zona espacial reducida, cercana a la puerta de entrada y al profesorado. Conlleva un “tempo” de acción lento en el que cada jugadora puede establecer su momento de intervención; se adapta, por tanto, a diferentes tipos de ritmos individuales.

2.4. Formas de interacción y manifestación del rechazo hacia los iguales

En primer lugar, apreciamos una clara diferencia entre las interacciones y los códigos utilizados por los niños y por las niñas. Los niños demuestran, por lo general, unas formas de comunicación verbal y gestual más violentas. Las niñas muestran menor agresividad física en sus interacciones (CORSAO, 1986; CHEN y RUBIN, 1992; STUTZ, 1992).

Dentro de estas formas de interacción nos parece interesante resaltar las formas de expresar la aceptación y el rechazo hacia otros compañeros y compañeras (en el apartado anterior ya se ha mostrado un ejemplo de cómo los niños rechazan a las niñas de sus juegos).

Las interacciones entre los niños se desarrollan al límite entre la broma y la agresión, es decir, recubren de broma determinadas acciones que desde fuera podrían ser calificadas como violentas (RODRÍGUEZ NAVARRO, 2008; RODRÍGUEZ NAVARRO y RETORTILLO OSUNA, 2006). Entendemos que puede haber múltiples causas, entre ellas podemos apuntar la competitividad constante y la presión que sufren estos niños para mantener o ganar un puesto en el grupo, un grupo que para probar a sus componentes juega constantemente con los límites de la tolerancia a la agresión.

Toda broma (hablamos de golpecitos, zancadillas, empujones, collejas, pellizcos...) tiene una carga de agresión que será vivida como tal en función del momento, de quién provenga y de quién la reciba. La misma acción puede originar múltiples respuestas en función de las anteriores variables, un empujón puede ser devuelto entre risas, puede convertirse en el inicio de una pelea o puede acabar con el agredido acusando ante un docente el hecho.

En cualquier caso, este tipo de interacciones supone un polvorín en constante peligro de explosión, tal y como nos muestra la siguiente situación.

Comprobamos con numerosos pasajes etnográficos que lo que empieza siendo broma acaba en bronca, incluso en pelea. Los niños agredidos suelen contestar con más agresión, y así se va generando un ciclo que se cortará normalmente con la intervención de un adulto. En el aula este tipo de conflictos no llega a estos extremos. Cuando alguien se siente agredido éste recurre al docente para que intervenga. No siempre es fácil la mediación. Muchos de estos conflictos no tienen un origen claro, a veces surgen entre bromas, otras enmascaran problemas más profundos de rechazos o enemistades. En cualquier caso, suponen un ambiente de constante crispación.

Si interpretamos estas interacciones como una fórmula para medir las reacciones en otros y, en consecuencia, otorgarle un estatus en el grupo, tendremos los siguientes patrones de acciones-reacciones y consecuencias: si la broma es tomada como agresión y se produce un enfrentamiento, el alumno será valorado como agresivo y, por tanto, poco deseable para los intercambios, y será excluido del grupo. Sin embargo, si la broma es aceptada de forma sumisa, el alumno es valorado como blanco de nuevas bromas. Y por último, si ante la broma se reacciona con un enfrentamiento simulado, se interpreta como indicador de complicidad y el alumno será aceptado en el grupo.

Hemos apreciado que los grupos de niñas es frecuente que adopten un papel de anfitrionas con las niñas nuevas. Las llevan de un lado a otro de la mano, les explican los juegos, o las acompañan durante éstos. Este afán de protección lleva incluso a disputas por las niñas nuevas entre grupos de compañeras. Esta protección pide como contrapartida la fidelidad y la obediencia a las líderes del grupo. Éstos son los aspectos que las niñas del estudio más valoraban en una compañera nueva (de hecho, eran el origen de las disputas y enfados que se producían entre ellas).

Como se ha comentado, en general las niñas aceptan en sus juegos a cualquier niño, pero pudimos apreciar en algunos juegos como el descrito de “los comercios” cierto grado de selección de los participantes. El juego era organizado por algunas niñas de Primer y Segundo Ciclo. Ellas decidían los roles y los guiones que regulaban este juego simbólico. Con un guión de juego aleatorio, de normas cambiantes y regulado por unas pocas niñas es fácil imaginar que aquellos y aquellas que no resultaban del agrado de las directoras del juego eran relegados a papeles secundarios (recolectores) o simplemente ignorados. Frente al ejemplo del baloncesto, expuesto en el punto anterior, en este caso el rechazo no se manifiesta de forma tan explícita, pero de igual forma, se organiza la acción para que ciertas personas no participen. Por lo que pudimos apreciar, las razones para el rechazo no se apoyaban en aspectos de género. Más bien tenían que ver con el respeto a las normas puestas por las directoras del juego (asumir los roles, respetar los espacios, turnos, rituales, etc.), lo cual nos conduce de nuevo al tema de la obediencia como rasgo valorado en las compañeras y compañeros de juego.

Reflexiones finales

Este entramado de acciones, de interacciones sociales y de relaciones entre niños y niñas, nos pone de manifiesto un panorama particular, regido por unos códigos que van conformando la cultura escolar.

Encontramos en este tipo de estudios una información de interés para los docentes. Al describir las acciones del alumnado sin la presencia del adulto (dinámicas en sus juegos, sistemas de rechazo y admisión, formas de interacción...) pretendemos despertar la sensibilidad de los adultos. El detalle de los procesos de interacción nos puede permitir comprender la complejidad que subyace en la vida de los centros y que desfigura las intenciones de los docentes.

Estos detalles que influyen en el desarrollo de cada escolar, a su vez, ponen de manifiesto la necesidad de difuminar las fronteras entre la "cultura docente" y "discente", los "tiempos de enseñanza" y los "tiempos libres del alumnado". De otra manera, se puede estar dando una "escuela paralela" cuyos aprendizajes van en una dirección contraria a las intenciones docentes. Un ciudadano, una persona, se forma en el aula, pero también en aquellos espacios que para los adultos parecen invisibles (los recreos, las transiciones entre aulas, o en el propio aula de espaldas al docente). Al poner de manifiesto estas situaciones intentamos resaltar momentos en los que germina el prejuicio, la construcción del sistema de género, el *bullying*, o la marginación. La segregación y jerarquización espacial, el aprendizaje de formas de interacción según el género, la homogeneización de prácticas corporales en los patios o las formas de rechazo, son temas de gran trascendencia en la educación de niños y niñas que no deberían descuidarse.

Consideramos que el conocimiento y análisis profundo de los códigos que regulan las interacciones entre iguales, además de poner de manifiesto la cultura del sujeto hacia el que va dirigida la educación, refleja la necesidad de que las tareas del profesorado no se circunscriban a la enseñanza de determinadas materias, dejando de lado este panorama relacional cargado de gran potencial educativo.

Referencias bibliográficas

- BADINTER, E. (1992). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- BORES CALLE, N. (2006). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad de Valladolid. Tesis Doctoral. Inédita.
- BRUNER, J. S. (1957). "On perceptual readiness". *Psychological Review*, 64, 123-151.
- CANTÓ, R. y RUIZ, L.M. (2005). "Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar. Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar". *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1, 28-45.

- CHEN, X. y RUBIN, K.H. (1992). "Correlates of peer acceptance in a chinese sample of six-year-olds". *International Journal of Behavioral Development*, 15 (2), 259-273.
- CORSARO, W.A. (1986). "Routines in peer culture". En J.C. Gumperz, W.A. Corsaro y J. Steeck (Eds.), *Children's worlds and children language*. Berlin: Moton de Gryter.
- CORSARO, W. y RIZZO, T. (1988). "Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian Nursery School Children". *American Sociological Review*, 53, 879-894.
- CORSARO, W.A. y SCHWARZ, K. (1991). "Peer play and socialization in two cultures". En B. Scales, M. Almy, A. Nicolopouou y S. Erwing-Tripp (Eds.), *Play and the social context of development in early care and education*. Early Childhood Series. New York: Teachers College Press.
- DE LA LANDE, J. (2007). "Á propos de tours d'école". *Revista Eps*, 1 (133), 5.
- DÍAZ DE RADA, A. (1996). *Los primeros de clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- ELKONIN, J. (1985). *Psicología del Juego*. Madrid: Visor.
- GARCÍA MONGE, A. y MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (2001). "Desmadejando la trama de género desde escenas de práctica escolar". *Revista Tabanque*, 15, 93-119.
- GARCÍA MONGE, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en la educación física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Inédito.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GLASSER, B. y A. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago Illinois: Aldine.
- GOODWIN, M. (1990). *He-said-she said. Talk as social organization among black children*. Bloomington, Indiana: University Press.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. 2ª edición revisada ampliada. Barcelona: Paidós.
- HARTUP, W.W. (1996). "The company they keep: friendship and their developmental significance". *Child Development*, 67, 1-13.
- LEVER, J. (1976). "Sex differences in the games children play". *Social Problems*, 23, 479-487.
- MARTÍNEZ Y ÁLVAREZ, L. y GARCÍA MONGE, A. (1997). "Educación Física y género: una mirada al cuerpo en la escuela" (pp. 57-68). En T. Alario y C. García (Coords.). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.

- MEAD, M. (1979). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- PARLEBÁS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- PELLEGRINI, A.D. (2002). "Bullying and victimization in middle school. A dominant relations perspective". *Educatsychologist*, 37, 151-163.
- PELLEGRINI, A.D. (2006). "A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school. Implications for social competence and adjustment to school". *American Educational Research Association*, 39 (4), 991-1015.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante y su proceso de integración escolar en los centros educativos de Valladolid*. Universidad de Valladolid. Tesis Doctoral. Inédita.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y RETORTILLO OSUNA, A. (2006). "El prejuicio en la escuela: un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56, 133-150.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H., RETORTILLO OSUNA, A. y GARCÍA MONGE, A. (2007). "Proceso de integración del alumnado inmigrante nuevo: un estudio etnográfico en un colegio vallisoletano". En María Tejedor Mardomingo y Jesús Alberto Valero Matas (Coords.), *La educación social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales* (pp. 193-206). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- SÁNCHEZ, J. A. y GOUDENA, P. (1996). "El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses andaluces". *Cultura y Educación*, 1, 87-98.
- SUTTON-SMITH, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- STUTZ, E. (1992). *What are they doing now? A study of children aged*. Norwich: Play for Life.
- VACA, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- VÁSQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and language*. Massachussets: MIT.

La institución educativa, un espacio a revisar: las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa

María Jesús MÁRQUEZ GARCÍA
Daniela PADUA ARCOS

Correspondencia

María Jesús Márquez García
Fundación Secretariado Gitano
C/ Antonio González Egea, 1, 2º
04001 Almería
Tel.: 950 28 14 19
Fax: 950 28 14 20
E-mail: mjesus.marquez@gitanos.org

Daniela Padua Arcos
Edificio Departamental de
Humanidades y Ciencias de la
Educación
Universidad de Almería
La Cañada de San Urbano s/n,
04120 Almería
Tel.: 950 015369
Fax: 950 015258
E-mail: dpadua@ual.es

Recibido: 01/10/2008
Aceptado: 24/10/2008

RESUMEN

Estudios recientes ponen de manifiesto las dificultades que las chicas y adolescentes gitanas tienen para culminar una trayectoria de éxito en la Educación Secundaria. En este artículo vinculamos los aspectos organizativos de la institución educativa que inciden en la inclusión y participación de la comunidad gitana en los Institutos de Educación Secundaria, con la situación actual y las problemáticas evidenciadas por este colectivo, que sugieren propuestas sobre las que plantear un trabajo coordinado basado en la participación y en la creación de una comunidad educativa.

PALABRAS CLAVES: Género, Interculturalidad, Cambio organizativo, Inclusión social y educativa, Participación.

Rethinking the space which is the educational institution: educational trajectory in gypsy adolescent girls

ABSTRACT

Recent studies have exposed the difficulties that female gypsy girls and adolescents have in achieving success in Secondary Education. This paper relates the organisational aspects of the educational institution which affect the inclusion and participation of the gypsy community in Secondary Education Institutions to the current situation and the problems made evident in this group. These suggest proposals which point to co-ordinated work based on participation and the creation of an educational community.

KEY WORDS: Gender, Interculturality, Social and educational integration, Participation.

Introducción

“La escuela está fuera del mundo, es moralmente cohesiva, es un santuario al abrigo de las divisiones de la vida social”.
(DUBET, 2002, 34)

Los Institutos de Educación Secundaria son escenarios importantes en donde se sintetizan y evidencian algunos de los aspectos que señalaremos en el análisis de la situación educativa de las niñas y adolescentes gitanas; al ser éste el espacio institucional¹ en donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje, regulado por una “cultura” formada por una serie de creencias y formas de relación históricamente elaboradas por las personas que han ido pasando por él y que han ido dejando una impronta que en ocasiones impide el desarrollo de normativas, decretos y leyes que tratan de incorporar esta institución a los cambios² y situaciones emergentes que están surgiendo en el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información³.

Las sociedades son multiculturales y cada día lo van siendo más. Las instituciones y las personas se transforman para responder eficazmente a las nuevas demandas. En este contexto, los centros educativos tienen que realizar también cambios para ofrecer una educación de calidad que contribuya al desarrollo de una sociedad de la información para todas las personas (EUROPEAN COMMISSION, 2000), independientemente de cualquier diferencia individual y colectiva, sea ésta cultural, económica, social, de género o sexual.

En esta transformación los Institutos de Educación Secundaria (IES a partir de ahora) españoles han pasado de la homogeneidad a la heterogeneidad cultural del alumnado, y este contexto de multiculturalidad, que afecta tanto a centros de educación infantil y primaria como a institutos de educación secundaria, es el que exige replantearnos la organización y funcionamiento de estas instituciones para poder responder con éxito a las nuevas demandas de una educación multicultural.

-
1. Durkheim (1963) dice acerca de la institución: “Puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad;...” (citado en DUBET, 2006, 30).
 2. Estos cambios se están produciendo a diferentes niveles: económico, laboral, social, personal, etc.
 3. En la sociedad del siglo XXI, la sociedad de la información (CASTELL, 1997), estamos asistiendo a la creación de un nuevo tipo de sociedad basado en un modelo social antiguaritario (FLECHA y AUBERT, 2003), que se ve agravado por un nuevo sistema de producción que exige una mano de obra cualificada.

El modelo escolar mayoritario, heredado de la sociedad industrial, no es útil para alcanzar las metas que actualmente se les demanda a las instituciones educativas en la sociedad de la información. En la sociedad industrial estos objetivos se centraban en una igualdad homogeneizadora que olvidaba el reconocimiento de las diferencias culturales. Este planteamiento homogeneizador genera exclusión, pues sólo es posible tener éxito en la institución educativa si el alumnado se asimila a la cultura mayoritaria; este proceso de aculturación implica pues el abandono impuesto de la propia identidad.

Tanto el etnocentrismo como el relativismo cultural en las aulas, producen menos aprendizajes en las niñas y niños de minorías culturales y aumentan las desigualdades por razón de origen étnico, lo que contribuye a discursos racistas dentro y fuera de los centros educativos (FLECHA y GÓMEZ, 1995).

Institución educativa y organización: inclusión/exclusión

Castells en 1997 anunciaba que “los individuos y los grupos incapaces de adquirir cualificación informacional serán excluidos del trabajo o devaluados como trabajadores” (1997, 294). Esta afirmación implica en las instituciones educativas⁴ transformaciones y cambios que sustituyan las medidas exclusoras para con las niñas y niños de minorías étnicas, por medidas inclusoras y el “currículum de la felicidad” por el currículum de la competencia para conseguir el éxito para todas y todos. Sólo en la interacción comunicativa en la que se incluyan todas las voces, las familias, el profesorado, otros profesionales de la educación, los servicios a la comunidad y los barrios, se puede construir un proyecto educativo útil para todas las personas. Pero, como hemos dicho, con la actual estructura de la institución educativa, los centros a los que llevan a sus hijas e hijos las familias no académicas⁵ tienen tendencia al aumento de la proporción de alumnado que no obtiene el nivel educativo socialmente requerido, con lo que se está propiciando una doble exclusión: alfabética y tecnológica, así como se les está impidiendo el acceso al mundo laboral cualificado.

4. Según Douglas (2000), las instituciones no son únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales.

5. Llamamos familias no académicas a aquellas cuyas personas adultas no tienen título universitario (CREA, 1998).

En una reciente investigación en la que indagamos sobre el absentismo y fracaso escolar de niñas y adolescentes gitanas⁶ pusimos de manifiesto algunos aspectos que se relacionaban con la situación de las adolescentes en los I.E.S. y su falta de éxito (MÁRQUEZ y PADUA, 2004). Como veremos más adelante, esta situación de abandono y fracaso sigue manifestándose en estudios realizados recientemente.

Dos son los aspectos fundamentales que vamos a abordar en este apartado utilizando como fuentes diversas investigaciones realizadas tanto en nuestro país como fuera de él. Por una parte, el sentido y problemática del término institución y, por otra, el análisis de la organización como reluctante o posibilitadora de transformaciones para la inclusión y la igualdad de éxito para todas y todos.

Dubet (2006) nos habla del sentido político de las instituciones como un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas. Desde esta perspectiva, la institucionalización se asocia al desarrollo del espacio democrático, integrando nuevos actores y nuevos problemas en el juego de las distintas instituciones. En caso contrario, la institucionalización generaría las protestas de los grupos deseosos de ver sus demandas entendidas y reconocidas como legítimas.

La institución educativa no es sólo un espacio de aprendizaje, también es un espacio moral. No es un espacio donde el profesor enseña, es un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, “*un ambiente que circunda tanto al maestro como al niño*” (DURKHEIM, 1990), y tiene como finalidad reducir progresivamente cierto tipo de acciones y relaciones que operan ampliando el número de los excluidos y los criterios de la exclusión, siendo su desafío, por lo tanto, enfrentar y combatir la exclusión de más personas y de más aspectos.

Por otro lado, el término organización es polisémico (LLAVADOR, 2000): por una parte hace referencia a orden y se relaciona con un fragmento del espacio, del tiempo o de las tareas, sometido a una cierta disposición y secuenciación, y por otra, a la conjunción de ideas y actuaciones para lograr un determinado propósito.

El funcionamiento organizativo de los centros educativos radica en el intento permanente de resolver las contradicciones que se derivan de la ambigüedad de sus metas (que son múltiples, imprecisas y contradictorias), siendo éste un proceso que podemos identificar con la construcción de la democracia organizativa.

6. “Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión social. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas” (2000/2003).

Cuando la organización parte de la definición de metas exactas, el resultado es una pretendida uniformidad que excluye toda construcción subjetiva. Sin embargo, la responsabilidad de las organizaciones educativas (en este caso los IES), es hacer individuos capaces de disentir y de asumir un protagonismo enriquecedor de la vida colectiva.

Si recogemos la idea de Dewey (1995) sobre los “públicos” como el conjunto de aquellos que resultan indirectamente afectados por la consecuencia de la acción, podemos decir que los públicos escolares no son sólo alumnado y padres. Bajo criterios de justicia distributiva implicaría a desempleados, inmigrantes, organizaciones no gubernamentales, mujeres, trabajadores, empresarios,... y esferas como: salud, trabajo, paz, los bienes materiales, el ocio, etc. Todas estas esferas se entrecruzan en la organización escolar. La democracia organizativa consiste en el proceso siempre renovado de reconstrucción de nuestras instituciones. La democracia no es un resultado, no es una nueva estructura normativa, no es un régimen de gobierno, sino que es un procedimiento; es el conjunto de acciones que como agentes de la organización emprendemos para construir y hacer posible un espacio de libertad e igualdad, en el que podamos compartir un sentido colectivo sin que eso implique renunciar a la expresión de nuestras diferencias.

La organización se ve ininterrumpidamente sometida a cambios protagonizados por los actores, aun sin ser éstos, la mayor parte de las veces, conscientes de su papel agente ni de la dirección que imprimen a tales cambios. Si las organizaciones sirven para algo, la decisión de qué sea ese algo y cómo lograrlo no es ajena a quiénes son, ellos mismos, la organización.

Los conflictos que surgen en la organización no están relacionados con sus metas, sino que en buena medida emergen de las relaciones que se entretengan como parte de la vida en común, debido a las diferentes posiciones ideológicas de los agentes y a los derechos reivindicados por los diferentes públicos. El proceso organizativo se debe más bien a los enfrentamientos y tensiones a que da lugar la diferenciación cultural respecto a una estructura jerarquizada que intenta seguir manteniendo relaciones homogeneizadoras, pero como aquello que nos posibilita una vida en común es la existencia del lenguaje, es en la comunicación en el seno de las organizaciones en donde se pone mejor de manifiesto tanto los acuerdos como los desacuerdos. Principalmente lo que se pone en claro a través de la comunicación es la imposibilidad de un orden absoluto. Además, al ser un asunto relativo a los códigos normativos, es también inherente a la expresión de las diferencias quedando así vinculado, adicionalmente, a la dimensión cultural. Los desacuerdos se inscriben en la trama tejida entre las dimensiones estructural y cultural de las organizaciones; en los intentos normativos, siempre infructuosos, de

reducir ciertas diferencias y en los intentos culturales, siempre frustrantes, de que se reconozcan y acepten esas diferencias. Hay que desechar el extendido prejuicio según el cual el poder está en manos sólo de algunas personas; no cabe pensar que nadie, por sí solo, tenga o posea poder; de hecho el poder no debe ser tratado como un atributo personal sino como un producto de la organización colectiva, es decir, como un peculiar hecho relacional que se establece entre las personas bajo la forma de dominación/sumisión.

Mujeres gitanas y participación social

Actualmente, las mujeres gitanas como grupo étnico-cultural sufren una situación diferente respecto a las mujeres mayoritarias, viéndose afectadas triplemente: por ser mujeres en una sociedad patriarcal; por pertenecer a una minoría étnica que según estudios realizados sobre prejuicios sociales siguen obteniendo una mala valoración social; y, en tercer lugar, tal y como apunta Puigvert (2001), por carecer en muchos casos de formación académica para acceder a niveles de participación en igualdad de condiciones.

Sin embargo, las realidades de la mujer gitana son diversas y es importante tener en cuenta que frente a la tendencia a homogeneizar o “eticizar” las diferencias culturales respecto a la población mayoritaria y así consolidar estas diferencias, hemos de contemplar las divergencias culturales para así poder mostrar y entender a cualquier grupo cultural desde su manifestación de las diferencias y diversidad en el seno del propio grupo (NASH y MARRE, 2001, 41). De la misma manera, la cultura no puede entenderse como una categoría fija mientras el género desempeña un papel significativo en el posicionamiento de individuos y grupos frente a la diversidad cultural. Podemos decir que a pesar de contemplar la diversidad y destacar las biografías de mujeres gitanas que participan activamente en la sociedad, los parámetros de exclusión siguen siendo altos y las oportunidades de participación social siguen siendo bajas, sobre todo cuando se da la relación entre mujer gitana y pobreza.

Actualmente coexisten diferentes realidades respecto al rol de la mujer gitana, conviven valores más tradicionales con valores nuevos emergentes de la participación de las mujeres gitanas en diferentes ámbitos de la sociedad. Articular tradición y progreso es uno de los retos que vive hoy la mujer gitana, ya que se está viviendo un diálogo de entendimiento entre generaciones y, por lo tanto, una heterogeneidad de identidad en la propia familia, en una cultura en la que la familia está considerada como el principal valor.

La mujer gitana se encuentra en la encrucijada de dos grupos de pertenencia: por una parte, en su cultura se sigue dando un valor importante al papel que ocupa en el seno de la familia, la maternidad y el matrimonio; y en la sociedad general se valora como progreso la planificación familiar de los hijos/as y la incorporación de la mujer a diferentes espacios de la sociedad. En este sentido, muchas mujeres gitanas buscan compatibilizar e incluso ensayan soluciones creativas para configurar una nueva identidad compatible con las dos exigencias, dando lugar a nuevos modelos y referencias; esto supone la contribución al desarrollo de la comunidad en su conjunto. Sin embargo, en las mujeres gitanas que se encuentran en situación de exclusión social, esta división produce mayor marginación porque, por un lado, son vistas por la sociedad mayoritaria como responsables de su situación de pobreza y exclusión, y por otro, en su contexto étnico, son reconocidas porque cumplen con las expectativas culturales que recaen sobre ellas por ser mujeres⁷.

La situación educativa de las adolescentes gitanas en sus trayectorias educativas

Haciendo un poco de historia recordaremos que la escolarización generalizada de la población gitana se inició en España a partir de los años setenta. Esto supuso un esfuerzo no sólo por parte de la administración educativa, sino, y muy especialmente, por parte de las familias gitanas y otros miembros de esta comunidad que desde el trabajo de intermediación apoyaron la escolarización y contribuyeron a que actualmente esté escolarizada prácticamente la totalidad de la población gitana en edad obligatoria. Hoy ha dejado de ser una preocupación el acceso a la escuela de la población gitana, es más, la mayoría de las familias gitanas escolarizan a sus hijas e hijos desde la educación infantil; sin embargo, es problemática la permanencia de las chicas gitanas en la escuela, el elevado número de abandono en el paso de la educación primaria a la secundaria y el escaso número de ellas que acaban con éxito la educación obligatoria.

En un estudio realizado en el año 2001 por la Fundación de Secretariado Gitano (en adelante FSG) sobre la situación de normalización educativa del alumnado gitano, se afirma que prácticamente la totalidad (el 94%) de los niños y niñas gitanos están escolarizados en educación primaria y, además, lo hacen a la edad correspondiente (6 años o menos) (FSG, 2001). Las experiencias en educación temprana va en aumento y mayoritariamente son las propias familias gitanas las que toman la iniciativa en la escolarización de sus hijas e hijos. Es decir,

7. Recogido de la documentación del Área de Mujer de la Fundación Secretariado Gitano (FSG).

las familias escolarizan a sus hijos e hijas en edades tempranas y la mayoría de ellas con la idea de que aprendan y puedan ser algo en la vida. En opinión de las madres gitanas “*hay muy pocas madres a las que no le interese la educación de sus hijos*” (MÁRQUEZ y PADUA, 2004).

En este estudio se destaca que en el proceso de normalización e inclusión educativa existen otras dificultades referidas principalmente a: *la adquisición de los ritmos, rutinas y normas escolares* (uno de los aspectos deficitarios de la situación normalizada es la asistencia continuada a clase, pues aunque el 63% de alumnas/os asisten de forma regular, el grupo restante falta en mayor o menor medida); *las altas tasas de absentismo* (el 54% de la muestra presentaba una asistencia irregular y el 31% un absentismo de tres o más meses durante el curso escolar), y dentro de ésta se incluye la existencia de un *número importante de casos de abandono prematuro*.

También podemos deducir de los resultados de esta investigación y de las observaciones realizadas sobre la práctica educativa en los centros, que existen ciertas *dificultades en las relaciones sociales con compañeros/as no gitanas*, tanto en el aula como fuera de ella. Además, se constata que el estatus social del alumnado gitano respecto de sus compañeros del grupo mayoritario es bajo (el 50% de los entrevistados tiene una situación social por debajo de la media); este hecho puede llevarles a mantener relaciones superficiales, y no de amistad, con sus compañeros/as no gitanos. Asimismo, aunque la interacción social con los profesores suele ser positiva, existe un pequeño porcentaje de alumnas respecto de las cuales el profesorado tiene bajas expectativas (19% del total).

Así mismo, podemos decir que *la relación de la familia con la escuela* está lejos de alcanzar niveles óptimos. Sin embargo, a pesar de que las familias gitanas no participan activamente en la escuela (por ejemplo, el 15% de las familias necesitan el apoyo de los servicios sociales para la escolarización de sus hijos e hijas y el 45% no justifica adecuadamente las faltas de asistencia), la mayoría de ellas (77%) están convencidas de que sus hijos e hijas deben asistir a la escuela hasta terminar la educación obligatoria; de éstas, el 36% quiere que continúen más tiempo.

Respecto al *derecho a la diferencia cultural*, que debe estar garantizada en los centros a través de la atención educativa a la diversidad cultural, se pone de manifiesto que la mayoría de los centros y del profesorado no atienden a la diversidad étnica del alumnado desde el proyecto educativo (sólo el 12% de los colegios lo hace y el 68% ni siquiera se lo ha planteado), o desde las programaciones del aula; por lo tanto, el derecho a la diferencia, como objetivo educativo, todavía está lejos de conseguirse. Por lo general, la escuela permanece bastante insensible

a dicho objetivo. Sin embargo, hemos de destacar que una parte importante del profesorado (63%), o bien realiza alguna actividad especial o al menos manifiesta disposición a hacerlo; incluso un mayor porcentaje (70%) se ha preocupado por informarse y conocer algo sobre la cultura gitana.

Un estudio realizado por la FSG en colaboración con el CIDE y el Instituto de la Mujer (2006) pone de relieve los siguientes datos respecto al abandono de chicas gitanas en la ESO: existe mayor número de abandonos de chicas respecto a chicos en el cambio de Primaria al Instituto de Educación Secundaria, sin embargo, al analizar la permanencia en la educación secundaria de chicas y chicos gitanos, la tendencia se invierte y finalmente acaban la etapa obligatoria más chicas que chicos, pues a pesar de ser las chicas las que más obstáculos tienen para continuar en la secundaria, en 4º de la ESO el porcentaje de alumnas gitanas es el doble que el de alumnos gitanos, permaneciendo en el sistema educativo por más tiempo y obteniendo resultados exitosos. Por otra parte, la situación socio-emocional de las alumnas gitanas en los centros es menos satisfactoria respecto a chicas y a chicos no-gitanos, pese a ello muestran mayor motivación y gusto por los estudios que los chicos gitanos.

Cuando se les pregunta cómo se ven en el futuro, las chicas gitanas se ven con profesiones que requieren una titulación universitaria, frente a los chicos gitanos y a las chicas no-gitanas. También hacen referencia al matrimonio y la familia como opciones de futuro, dada la importancia que la familia tiene en la comunidad gitana.

Escuchando a las adolescentes gitanas: algunos aspectos sobre los IES

En cuanto a cómo ven los institutos, las chicas opinan que deberían mejorar los contenidos del aprendizaje, las asignaturas y las materias, el profesorado, las instalaciones, materiales, horarios y recreo, el alumnado y la seguridad en los institutos. Los prejuicios que manifiestan para ir al instituto dependen de la opinión de sus familiares, del conocimiento del instituto y de las experiencias vividas por personas de su entorno inmediato. Aunque siguen existiendo algunos estereotipos negativos acerca de los institutos, provocados en ocasiones por el desconocimiento y temor, hemos de tener en cuenta que muchos padres y madres de estas chicas no han tenido la experiencia de estudiar en el instituto y que a veces esto supone salir del entorno más próximo y conocido debido a la lejanía del instituto con respecto a su barrio. Este miedo al instituto cuando nos referimos a chicas gitanas es debido, entre otros motivos, a la protección que se ejerce sobre las chicas en

la preadolescencia y adolescencia; y se manifiesta en el “miedo al tener que ir solas y volver solas a casa”, en parte por los mensajes que transmiten los medios de comunicación de inseguridad, violencia, etc. y en menor número en los casos más conservadores, por temor a poner en riesgo la virginidad que se asocia con el honor de la mujer y de toda su familia. Este tema lo encontramos como preocupación entre las familias con menos recursos y pertenecientes a contextos culturales cerrados. Sin embargo, entre familias gitanas que viven en zonas y contextos integrados la valoración de los institutos apenas cambia con respecto a las familias no-gitanas.

En ocasiones, no son los prejuicios los que influyen en el abandono, ya que muchas familias manifiestan que desean que sus hijas sigan estudiando pero la escasez de medios económicos, el escepticismo ante el esfuerzo y dedicación al estudio y que éste no les procure mayores oportunidades al no superar la discriminación étnica, o simplemente la necesidad inmediata de colaboración en la vida familiar debido a cualquier contratiempo o enfermedad, agudizan la vulnerabilidad de las chicas gitanas.

Respecto a sus faltas de asistencias al IES, entre los motivos que manifiestan las chicas destacan numerosas referencias al trabajo doméstico y la influencia del grupo de amigas, ya que la identidad de grupo se forma en muchas ocasiones fuera del IES.

Otra cuestión importante a destacar es que en ocasiones las familias apoyan que sus hijas continúen estudios, entre otros motivos por darles una oportunidad que ellas y ellos no tuvieron, sin embargo las chicas deciden abandonar. Es más, la mayoría de chicas que abandonan prematuramente el instituto argumentan que a sus familias les gustaría que siguieran estudiando, aunque la presión que éstas ejercen para la continuidad de los estudios sea mínima.

La falta de identificación de las chicas gitanas con el Instituto de Educación Secundaria es otro aspecto a tener en cuenta, por ejemplo, el hecho de que no haya personas de su grupo cultural en su nivel educativo o que no vean referentes en niveles superiores hace que muchas alumnas gitanas se sientan solas y manifiesten que si conocieran a otras chicas y chicos de su mismo grupo cultural con trayectorias exitosas les animaría a seguir estudiando con más expectativa de éxito.

En cuanto a la relación con el profesorado, la mayor parte de las chicas echan de menos la relación que mantenían con su profesorado de primaria, valorando positivamente su relación con los docentes, no siendo igual con respecto al de

secundaria. Lo que más valoran del profesorado es su cercanía y la afectividad, así como el apoyo y la atención que puedan recibir. Cuando hablan de este profesorado manifiestan que unos son buenos/as y otros malos/as. La relación con el profesorado es importante hasta el punto que una asignatura les pueda gustar o no según el profesor/a que la imparte y que su motivación puede estar influenciada por la relación afectiva y/o de respeto que mantienen con los profesores hombres. Cuando se les pregunta acerca de los aspectos que cambiarían en el profesorado, señalan como importante que éstos/éstas hicieran más comprensibles sus explicaciones y que no les infundan miedo a la hora de preguntar cuando no comprenden algo de la explicación.

Las chicas gitanas son conscientes de los estereotipos negativos que la sociedad mayoritaria mantiene en relación a ellas y por esto explican su mayor reserva para preguntar tanto de cara al profesor/a como a sus compañeros y compañeras no-gitanas. En algunos casos perciben manifestaciones de racismo por parte del profesorado que piensan que pueden pasar desapercibidas para ellas, sin embargo, en muchas ocasiones las alumnas gitanas se dan cuenta de ellas y las aprecian.

A pesar de la existencia de obstáculos y retos para la inclusión y trayectoria de éxito de las alumnas gitanas, que son muchos e implican a todos los sectores presentes en el proceso, se observa un interés creciente hacia los estudios en la población gitana. Por otra parte también se aprecia una tendencia a cambiar los roles de género y las percepciones de su propia cultura. Se puede decir que hoy las adolescentes conviven con posturas más favorables a cambios desde dentro, al igual que en otros grupos étnicos se dan posiciones heterogéneas que hay que empezar a visibilizar desde las propias instituciones educativas.

En la comunidad gitana cada vez hay más mujeres adultas que en su trayectoria escolar fracasaron y que en la adultez apuestan por volver a la formación. Como apunta Rué (2003), no se puede confundir fracaso escolar con no querer formarse a través de otras redes y centros que no son las instituciones educativas en sus distintas etapas.

Aportaciones de la comunidad gitana para la transformación: “los referentes”

En esta trayectoria hacia la formación y continuidad educativa en el colectivo gitano no podemos olvidar el trabajo que ha venido realizando, desde los años ochenta, la propia comunidad gitana. En este proceso de continuidad ha sido importante el trabajo que a través de las entidades, asociaciones gitanas y pro-

gitanas e interculturales se ha realizado con referentes gitanos/as; éstos han tratado de abrir un diálogo a partir de sus propias biografías basadas en el éxito y en la superación de ciertos obstáculos para la continuidad en el sistema educativo. Estos encuentros y narraciones biográficas de los referentes generan un importante debate sobre la importancia de la educación en el seno de la propia comunidad y desde el respeto a su heterogeneidad.

Algunas entidades interculturales como la FSG vienen trabajando desde hace años en la visibilización de lo positivo de las mujeres gitanas y en ofrecer a la sociedad mayoritaria una imagen ajustada a la realidad, y un conocimiento de sus inquietudes y retos. Para ello se está trabajando en la creación de referentes desde biografías de mujeres gitanas que han superado muchos de los obstáculos con éxito, han acabado estudios obligatorios y post-obligatorios y tienen experiencias de participación en la sociedad mayoritaria. El propósito es que a través de materiales divulgativos estos referentes lleguen a la población gitana, a las aulas y a la población no-gitana para potenciar una imagen positiva de las mujeres gitanas, contrarrestando la imagen estereotipada y discriminatoria enquistada en la población mayoritaria, así como abrir expectativas y mostrar mayores referencias, de manera que sirvan de estímulo para la identidad de muchas mujeres gitanas en riesgo de exclusión.

Las biografías de mujeres gitanas, a las que nos acercamos en nuestro trabajo, lanzan un mensaje de lucha, de superación y de ruptura de estereotipos, tanto en la sociedad mayoritaria como en su propio entorno. Así mismo, la mayoría participan activamente en la sociedad y en su propia comunidad. Además en ellas convergen valores culturales propios y otros compartidos con el resto de las mujeres.

Propuestas

- El cambio actual de los centros para la prevención del abandono y el fracaso escolar de las alumnas gitanas se orienta hacia un trabajo común coordinado, interdisciplinar e interprofesional que vincule lo que pasa dentro del aula y de los centros con lo que viven fuera en horario extraescolar, en sus casas, en sus barrios, etc., con el propósito de ir generando un contexto favorable y motivador para el aprendizaje del alumnado y su desarrollo integral.
- De igual modo, las entidades sociales interculturales y mediadoras que trabajan en el ámbito educativo deben constituir parte del equipo profesional de la comunidad educativa en el diseño un currículum donde lo escolar y extraescolar esté globalizado, y desarrollar un papel cada vez más importante

en el fomento de la participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria, basando sus acciones en la creación de espacios de diálogo, encuentro e interacción entre el profesorado-familiares, profesorado-alumnado etc.; incrementando y diversificando las experiencias de relación.

- El principio de mediación en la comunidad gitana ha de enfocarse desde una perspectiva comunitaria y creativa, para el acercamiento de las partes, basada en el diálogo y la creación de puentes entre dos realidades para la mejora de la relación, la prevención y la cohesión social a fin de crear una comunidad participativa (AEP DEVOLUPAMENT COMUNITARI y ANDALUCÍA ACOGE, 2002).
- El paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria es una etapa clave en la continuidad educativa de las alumnas gitanas, y la que más preocupa actualmente. Superar esta quiebra implica la coordinación de todos los actores haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:
 - Elaborar proyectos educativos integrales a nivel territorial que impliquen la Educación Primaria y Secundaria.
 - Contribuir desde los centros y entidades sociales a cambiar la imagen que tienen las familias gitanas de los institutos, desde su acercamiento, mayor conocimiento, participación y diálogo.
 - Contar en el centro de secundaria con la presencia de profesorado gitano, mediadoras gitanas y agentes y entidades del barrio.
 - Flexibilizar la organización de los centros que implica la flexibilidad horaria y de espacios, para el aprendizaje y para la participación de familias, conciliando horarios que faciliten el acceso a la escuela de los familiares.
 - Potenciar los aprendizajes instrumentales y aumentar el nivel curricular de las alumnas y alumnos desde diversidad de actividades y experiencias de aprendizaje. En muchas ocasiones, no tener el nivel de la clase al pasar a la secundaria provoca la desmotivación de alumnas y alumnos, vergüenza a participar, “a no saber”, y esto contribuye al abandono.
 - Es necesario un profesorado cercano e implicado, así como una mayor y más amplia relación y cercanía del tutor o tutora-alumnado, con el propósito de percibir una visión global de su proceso y no tender a sectorizar por asignaturas. Así mismo, las expectativas del profesorado de secundaria hacia las alumnas gitanas y hacia la implicación de sus familias

han de ser altas, ausentes de prejuicios y estereotipos. Como indica Van Manen (2003), sólo con la mirada y el movimiento en la relación con el alumnado estamos transmitiendo nuestras expectativas y prejuicios sobre ellos y ellas.

- Trabajar con referentes cercanos, desde el trabajo mediador y educativo de las entidades sociales y los IES, para propiciar un debate interno en la comunidad gitana y mayor conocimiento de los obstáculos y de la realidad por parte del profesorado, así como crear la ocasión para abrir un diálogo orientado hacia el éxito escolar de las jóvenes gitanas.
- Los Institutos de Educación Secundaria han de tener en cuenta los intereses y necesidades de los familiares para buscar unas metas comunes, y para ello fomentar la participación de éstos en todos los procesos organizativos.
- Incluir en el curriculum elementos de la cultura gitana y del resto de las culturas del centro, así como contar con el capital cultural de la comunidad para colaborar en el aprendizaje de las niñas y niños gitanos.

Referencias bibliográficas

- AEP Devolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002). *Mediación intercultural, una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- BECK, E., BUTLER, J. y PUIGVERT, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- CASTELL, M. (1997). *La era de la información*, Vol. 1. Madrid: Alianza.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DOMENECH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- DOUGLAS, M. (2000). *Comment penser les institutions?* Paris: La Découverte. Trad. Cast.: *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza. 1996.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DURKHEIM, E. (1993). *Segundo prefacio a Regles de la méthode sociologique*. Paris: PUF, p. XXII. Trad. Cast.: *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Atalaya. 1993.

- CREA (1998). *Teoria i Metodologia comunicativa: diàleg i transformació social*. Barcelona: ACES (Comissió d'Universitats i Recerca. Direcció General de Recerca. Generalitat de Catalunya).
- CREA; PADUA, D. et al. (2003). *Brudila Callí. Factores generales y concretos que inciden en el absentismo y fracaso escolar en niñas y adolescentes gitanas*. Madrid: Instituto de la Mujer. MTAS.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995). *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. y AUBERT, A. (2003). "Educación democrática de personas adultas: Educar desde la inclusión". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 21.
- FSG (2001). "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 11.
- FSG (2006). "El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 34/35.
- GONZALEZ CORTÉS, C. (2005). "La identidad cultural: identidades de género y etnia". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 27/28.
- LLAVADOR, B. (2000). "Las organizaciones educativas: encrucijadas de conflictos". *Kikiriki*, 55/56.
- NASH, M. y MARRE, D. (2001). *Multiculturalismo y género*. Barcelona: Bellaterra.
- MÁRQUEZ, M^a JESÚS y PADUA, DANIELA. (2004). "Las voces de las adolescentes gitanas. Propuestas para superar el fracaso escolar". *Revista Perspectiva*, 8.
- PADUA, D. et al. (1998). "Cómo participa el alumnado en el centro y en el aula". En Juan Bautista Martínez (Coord.), *Evaluar la participación en los Centros Educativos*. Madrid: Escuela Española.
- PUIGVERT, L. et al. (2001). *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión*. Valencia: VII Congreso Español de Sociología.
- PAYÁ, M. et al. (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El Racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.
- PRESENCIA GITANA (1991). *Informe sobre la cuestión gitana*. Madrid: Presencia Gitana.
- RUÉ, J. (2003). "El absentismo escolar y ¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?" *Cuadernos de Pedagogía*, 327.
- SMITZ, J. (2001). *La autonomía escolar. Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

- VAN MANEN, M. (2003). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- VARGAS, J. y TORTAJADA, Y. (1998). "Minorías étnicas y acceso a la universidad: el caso gitano". *I tchatchipen*, 23.
- VICÉN, M^a J. *et al.* (1995). "Los niños gitanos en la escuela: análisis desde los sectores implicados". En *IIº Congreso Nacional Los gitanos en la Historia y la Cultura*. Granada.

El Ciber: un espacio marcado por el género

Teresa GARCÍA GÓMEZ

Correspondencia

Teresa García Gómez

Dpto de Didáctica y Organización
Escolar

Facultad de Humanidades y
CC.EE. Universidad de Almería.
La Cañada de S. Urbano, s/n.
04120-Almería
Tel. 950-015966
Fax: 950-015258

E-mail: tgarcia@ual.es

Recibido: 22/09/2008
Aceptado: 22/10/2008

RESUMEN

En este artículo realizamos una primera aproximación, a partir de los datos obtenidos en una investigación cualitativa, del uso que chicas y chicos hacen de internet en un contexto concreto: el ciber.

PALABRAS CLAVE: Cibers, Internet, Adolescencia, Género.

The Cyber: an area marked by gender

ABSTRACT

From the data obtained in a qualitative research, this paper makes a first approach to the use of the Internet by boys and girls in a particular context: the cyber.

KEYWORDS: Cyber, Internet, Adolescence, Gender.

Introducción

Este artículo es una primera aproximación del análisis de las informaciones obtenidas en un trabajo de investigación cualitativa en curso en el marco del proyecto (I+D) "Juventud e Internet: escenarios socio-educativos y de ocio en la sociedad de la información" (ref. SEJ2005/02876), dirigido por Félix Angulo Rasco.

Dicho trabajo pretende conocer qué uso hacen los y las adolescentes de internet y otras tecnologías en un contexto específico: el ciber. Para acceder a este conocimiento pretendíamos realizar distintos estudios de caso de corta duración en tres cibernets de muy diferentes características ubicados en un mismo barrio de una ciudad andaluza, que fueron seleccionados por los rasgos y prestaciones que presentaban: uno, el ciber Tierra, con todo el espacio para ordenadores; otro, un cibercafé, estando muy bien limitadas ambas partes, con accesos diferentes al ciber y a la cafetería; y el tercero, ciber Países, por ser un supermercado de productos latinos, que cuenta al final del mismo con un espacio con ordenadores con conexión a internet. En la negociación inicial, las personas empleadas o dueñas nos confirmaron que tanto chicas como chicos adolescentes eran usuarios. Finalmente, y hasta el momento sólo hemos podido realizar un estudio de casos en el ciber Tierra, los otros dos estudios de caso no se han hecho en los cibernets seleccionados por no encontrar chicas adolescentes usuarias, realizando una entrevista semiestructurada en profundidad a una empleada y antigua usuaria del ciber Continente, y una entrevista informal a la dueña del ciber Países.

Para asegurar el anonimato de las personas participantes en este estudio hemos sustituido sus nombres por los de constelaciones: Orión (chico de 16 años, estudia 4º de ESO en un centro concertado); Pegaso (chico de 16 años, estudia Bachillerato Tecnológico en el mismo centro que Orión, del cual es amigo y primo); Lyra (chica de 19 años, estudia Hostelería); Auriga (25 años, empleado del ciber Tierra y antiguo usuario); Andrómeda (chica de 17 años de procedencia rusa, estudia 3º de ESO en un centro público, antigua usuaria del ciber Continente) y Casiopea (chica de 19 años, estudiante de Relaciones Laborales, empleada del ciber Continente y amiga de Andrómeda).

Presencias y ausencias en los cibernets

En los últimos años los cibernets han pasado a convertirse en espacios menos frecuentados debido a un descenso en el número de personas usuarias de los mismos. La razón es el aumento de hogares en los que hay, al menos, un ordenador con conexión a internet, dada la facilidad cada vez mayor de contratar este servicio a un bajo coste, por lo que conectarse en casa es más económico que hacerlo en el ciber. Este hecho ha provocado que las chicas frecuenten menos estos espacios

“La chica que estaba sentada en un ordenador de la entrada, se levanta. Auriga le da unos folios y se marcha. Se queda en la puerta. Me dirijo hacia ella, le hablo de la investigación y sobre su posible participación. Ella me contesta que sólo ha venido a imprimir un trabajo porque su ordenador está en el taller, ya que se ha roto, y que no suele venir al ciber. Le pregunto por

alguna amiga que visite los ciber. Ella hace un gesto con la cabeza indicando que no, añadiendo que todas tienen ordenador en casa". (D.O., p. 32).

La ausencia de las chicas en estos espacios también se explicaría según la empleada del ciber Continente por el uso que éstas hacen mayormente de internet y las prestaciones cada vez mayores de otras tecnologías: *"O también porque los móviles ya suelen traer el Messenger, desde el mismo móvil puedes coger el Messenger y, en realidad, las chicas ... para lo que utilizan un ordenador es para el Messenger"* (Entrevista, p. 3).

Para ellas ir a un ciber es carecer de una herramienta y en este espacio pueden tener acceso a ella, para ellos es un lugar de encuentro con los amigos, como más adelante abordaremos.

Cuando las adolescentes son usuarias el tiempo de conexión es generalmente menor, las pocas chicas que hemos podido observar en la realización del estudio de casos como usuarias han sido con visitas ocasionales y puntuales; y el uso de ese tiempo de conexión es diferente al de los adolescentes. Básicamente ellas acuden a los ciber para imprimir trabajos y conectarse a internet para acceder al chat y al messenger, o descargarse música. Ellos van para buscar información, realizar e imprimir trabajos y básicamente jugar en red, siendo habitual que tengan el messenger abierto. Tanto ellas como ellos acuden como mínimo en parejas, y ellas demandan ponerse juntas, en ordenadores contiguos.

Los videojuegos, jugamos en el ciber

Los chicos acuden a los ciber¹ Tierra y Continente a jugar la mayor parte del tiempo que están en estos espacios. Los videojuegos Counter-Strike², Diablo³,

1. Al ciber Tierra acuden más personas usuarias, entre ellas adolescentes, en comparación con el ciber Continente, señalando la empleada de éste que cuando ella comenzó a trabajar siempre estaba lleno, e incluso faltaban ordenadores libres, ahora suelen ir cinco o seis adolescentes. Esto se debe a la razón apuntada: ha aumentado el número de hogares en los que se pueden contabilizar un ordenador con conexión a internet. También la diferencia entre ambos está en las prestaciones de los ordenadores y el acceso o no en su totalidad al disco duro. Este aspecto es el que explicaría, en parte, que el ciber Tierra pareciera estar especializado en videojuegos, ya que la mayoría de los usuarios y la mayor parte del tiempo se dedica a jugar, sin tener ningún tipo de restricción a los ordenadores, en los que los videojuegos están actualizados y los ordenadores tienen la suficiente potencia para poder jugar sin problemas.
2. Videojuego multijugador online de gran demanda. En el juego existen dos equipos, los terroristas y los antiterroristas. Consiste en seleccionar un mapa o escenario en el que se va a desarrollar la acción y las armas que se van a utilizar (pistolas, bombas, metralletas, etc.) para enfrentarse al equipo contrario, al que se debe matar.
3. Videojuego de rol. Consiste en construir un mundo y avanzar por él eliminando a los demonios, el fin es matar al diablo, para ello los personajes van desarrollando habilidades y adquiriendo objetos de lucha que los hacen más poderosos para derrotar a los enemigos.

Warcraft III⁴, y muy especialmente World of Warcraft⁵ o también llamado Wow, son los más demandados.

El juego le proporciona entretenimiento, placer y satisfacción. Auriga y Lyra consideran que los videojuegos “enganchan”, al querer ser el mejor a través del personaje creado, subiéndolo de nivel (en el Wow el máximo es 70), dotándolo de habilidades, experiencias y objetos.

Orión lleva cuatro años yendo a los cibernets, de los cuales tres a ciber Tierra. Él y su primo juegan para divertirse, y para esto es clave compartir el juego, jugar con gente no sólo online sino también real, y por ello van al ciber. La diversión también implica para ellos nuevas vivencias y experiencias, razón por la que esperan la salida de un nuevo videojuego⁶, Conan, y por la que no piensan comprar la nueva extensión de Wow, ya que ambos están en el máximo nivel del juego y consideran que “será más de lo mismo”. En el videojuego Wow han probado las distintas opciones, ya que consideran que hay que experimentarlo todo, por ello han creado distintos personajes y han jugado en servidores piratas, aunque éstos no les gustan porque requieren menos esfuerzo y hay menos jugadores en equipo. En las partidas de Wow intercalan partidas con otros juegos para despejarse, por lo que no llegan a abandonar los videojuegos (Counter-Strike, Diablo, Warcraft III) que comenzaron a jugar años atrás. En algunos videojuegos, por ejemplo en el Counter, crean sus propias reglas con la intención de hacerlo más complicado y emocionante. En ocasiones echan “partidas en broma”, siendo aquellas en las que la intención del juego es ayudar a los que menos saben. En otras, con el objetivo de romper la monotonía, el aburrimiento y liberarse, hacen duelos, peleas entre personajes de una misma sección para demostrar quién es más fuerte sin llegar a morir, y van de cacería:

— Orión: *Eso es porque a lo mejor estás jugando al Wow, y entonces nosotros somos un bando, ¿vale?, y el bando contrario que está por ahí pululando pues se te va un día la cabeza, estás animado, y tienes ganas de joder, os sentáis todos en un ordenador del mismo grupo y os vais por ahí a rastrear, y a todo el que encontráis lo vais matando, eso es liberarse.*

— Pegaso: *Sí, te quedas nuevo.*

-
4. Videojuego de estrategia y rol en tiempo real. Existen distintas razas, cada raza luchará para destruir a las demás y evitar la destrucción de nuestro mundo (CIDE e INSTITUTO DE LA MUJER, 2004).
 5. Es un videojuego de rol multijugador masivo online. El jugador crea al menos un personaje (como máximo 10), escogiendo entre 8 razas y 9 clases, que interactúa con otros, desarrollando misiones y luchando contra monstruos a los que hay que vencer.
 6. Han solicitado participar en la fase Beta del juego, la fase de prueba.

- *Entrevistadora: ¿Eso dices que es lo más divertido?*
- *Orión: Es lo más divertido del juego, si lo haces con tus colegas, sino no.*
- *Pegaso: Eso es lo que más me gusta del juego.*
- *Orión: Lo gracioso de eso, es que cuando tú matas a uno, ese uno llama a alguien, cuando viene ese también lo matas y llaman a alguien, y conforme más matas, más llegan, y más llegan y más matas. Y entonces, es cuando mejor te lo pasas. (Entrevista, p. 43).*

La diferencia entre chicas y chicos la encontramos no sólo en el tipo de juegos, como veremos, sino también en la gratuidad o no del juego y en el tipo de servidor. Ellos juegan en servidores originales, siendo algunos de ellos de pago. Ellas a videojuegos gratuitos, y cuando son de pago lo hacen en servidores piratas. Este es el caso de Lyra, que juega al Wow para entretenerse, y la razón de no jugar en el servidor original puede estar en que según declara juega más sola, asegurando que “juego por y para mí” (D.O. p. 24).

La escasa presencia de chicas adolescentes, que Auriga la estima en un 15%, en videojuegos como Wow, se explica atendiendo a estereotipos sexistas e incluso la genética; así como a la propia autoexclusión por saber que es un espacio no propio, razón por la que su presencia se hace muy visible, las pocas que hay se las ve demasiado:

- *Entrevistadora: ¿Y por qué creéis que hay pocas chicas o por qué no hay tantas chicas en este tipo de juegos online?*
- *Pegaso: Por razón de géneros.*
- *Orión: Pues no sé, realmente no lo sé, es cuestión de gustos, no sé si por la genética las chicas tienen menos tendencia a tener estos gustos, no sé...*
- *Entrevistadora: ¿Tú por qué dices, por razón de géneros?*
- *Pegaso: No, porque a los chicos siempre nos gustan más los videojuegos de ordenador y tal, a las chicas siempre han sido las muñequitas y tal, pero no, es otro ambiente ¿no? Hombre, no se acostumbra uno a ver a una chica jugando con un juego por internet, ni nada de eso, pero bueno, por ahí, hay alguna y tal.*
- *Orión: En el estilo de juegos es muy difícil que encuentres, pero tú te pasas por las series de animé o movidas de éstas, y eso está mil veces más petado de tías que de tíos. Son diferencias, yo que sé.*
- *Entrevistadora: Pero, ¿no sabéis darme el porqué de esas diferencias?*
- *Orión: No, es que también hay diferencias en el tipo de juego, a lo mejor en un juego de rol te encuentras tías, pero tu pasas un juego, de yo que sé, de*

aventuras y movidas de esas, y ahí te encuentras más... (Entrevista, pp. 25-26).

- *Auriga: No sé, porque si tú piensas en unos chavales de 15 ó 16 años, que ya están pensando en ir más arregladillas, en echarse su noviete, están más pensando en eso, y a lo mejor también le gusta más eso, pero muchas se echan para atrás porque al fin y al cabo esto es un mundo de hombres todavía. Pero vamos, que chavalas hay jugando y muchas, yo conozco muchas, y de 15 años, y de 20 y de 40. Yo vamos, los que hacen mi clan, mi agrupación dentro del juego, había dos mujeres que eran de cuarenta y pico años, y se pasaban ahí vamos...* (Entrevista 2, p. 11).

Conocer gente o ligar no forma parte de los objetivos de los jugadores, entienden que hay chicos que lo hacen, pero para ellos no serían “verdaderos jugadores”, ya que éstos no serían ni principiantes ni casuales, y para los que el juego es el único fin:

- *Orión: Eso siempre lo hacen los típicos niñatos, la gente que lleva tiempo jugando al juego y tal, no tiene por qué relacionarlo. Es más, tú entras en un clan, y de cien personas, treinta son personajes femeninos, y les da igual, nadie tiene por qué pensar que es una tía o algo.*
- *Entrevistadora: Pero, ¿pasan las cosas que está diciendo él?*
- *Orión: Sí, con las coñas, siempre hay uno que está pirado de la cabeza, y nada más que..., vas andando por ahí, normalmente tú estás jugando a lo tuyo, de repente ves uno que dice, oye ¿cuántos años tienes?, no sé que, solo porque es un personaje de tía, a lo mejor llevas de nombre José, vale, pero... [...] Más de una vez lo han intentado (ligar). [...]*
- *Pegaso: El caso es que en los juegos por internet no frecuentan mucho las chicas, y a lo mejor cuando entra una chica en un clan, ya le están preguntando, a lo mejor es de broma, ¿no?, pero...* (Entrevista, p. 25).

Entre los jugadores masculinos, aun no siendo frecuente, se utiliza la estrategia de cambiar de sexo-género a través de los personajes con los que se juega para obtener ventajas y un trato beneficioso para el propio juego:

- *Orión: Por parte de los jugadores, a lo mejor, si tú eres un tío, pero juegas como una tía y vas, pero no dices que eres una tía, pues normal, pero si tú vas diciendo que eres una tía desde el principio, como para que se lo crean, puedes conseguir cosas que no podría conseguir un tío, pero realmente es igual.* (Entrevista, p. 25).

— *Auriga: Normalmente, no. Pero también te pueden engañar, por ejemplo, el despreciable m-28, el que me está diciendo, “¿estás o no estás?”, ése se hacía pasar por tía para pedir cosas, y entonces la gente, los tonticos se lo daban. Pensaban que era una niña, que era una tía, tal, y hablaba como si fuese una chavalilla, y se hacía pasar por ella, para que le diesen dinero, para que le diesen objetos, para que le ayudasen. (Entrevista 2, p. 12).*

Según Auriga es fácil identificar el género real que hay tras los personajes, la forma de jugar indica que tras éstos hay una jugadora:

— *Auriga: Hombre, normalmente por la manera de hablar, la manera de pensar más o menos intuyes, y ya le preguntas, y además se suelen poner nombres femeninos, y luego ya si son de tu clan o tal, pues normalmente todo el mundo suele subir una fotillo suya o lo que sea, vamos que nos conocemos todos. [...] Es que eso va a sonar machista. No, normalmente las mujeres son mucho más tranquilotas, y es un juego que para muchas cosas tienes que estar muy vivo, y estar muy espabilado [...] Un poco más tranquilas, no tienen el afán de competición, y para nosotros son mucho peores, porque estamos deseando de destrozar al otro [...] Jugador contra jugador [...] entre dos de distinto bando, y claro vosotras vais más a sobrevivir y nosotros vamos más a matar al otro, es más o menos distinto por lo general, luego hay casos, ¡claro! [...] Pues que como normalmente no tienen ansia de competir pues suelen tener peores personajes. No siempre, pero vamos, si a lo mejor hicieses una media, el mejor jugador del mundo tiene un 100% de skill⁷, a lo mejor verías que la media de los tíos a lo mejor está en un 72% y la media de las tías es de un 61%, o un 58% por ahí, más o menos, que no es que no sepan llevarlo, ni muchísimo menos, lo que pasa es que son más tranquilotas, y luego en jugador contra jugador, las ves y son mucho más tranquilas. (Entrevista 1, pp. 31-33).*

Se reproducen los estereotipos en la percepción y vivencias del juego, éstas no son las mismas para chicos y para chicas, y por tanto las cualidades femeninas no son valoradas. La forma en que se considera que juegan las chicas tiene repercusiones en el propio juego, a la hora de formar equipos, es decir, hay una discriminación indirecta a través del personaje, ya que se considera que ellas son menos hábiles para llevarlo (dotarlos de estrategias de lucha, objetos, etc.) y este es uno de los criterios para formar equipos.

Ellos, adolescentes y empleado, manifiestan que es indiferente elegir un personaje masculino o femenino para el propio juego, pero no es indiferente

7. Habilidad para llevar un personaje.

para quien lleva un personaje cuando la jugadora es una chica, no afectando al juego pero sí al desarrollo del mismo. Orión y Pegaso han elegido sus personajes tras experimentar las distintas opciones que el videojuego Wow ofrece, eligiendo los que más les gustaron: un troll guerrero y dos muertas. Sin embargo, Lyra ha elegido a sus personajes atendiendo a la discreción, para no sentirse acosada de mensajes y peticiones:

“...yo soy mujer y tengo un personaje femenino’, ‘porque los tíos van detrás tuyo, no te dejan en paz, empiezan a pedirte los datos del Messenger, el teléfono,...’, ella no hace caso. En total tiene cuatro personajes. Me enseña dos: una nogma, ‘que no tiene éxito’, y una guerrera ‘que sí tiene éxito’. La nogma es bajita, regordeta, de semblante simpático y la guerrera tiene un cuerpo en el que resaltan las formas, alta, delgada, exuberante. ...‘Las tetonas no me gustan, es una forma de llamar la atención. Mi nogma es chiquita, discreta’.” (D.O. pp. 23-24).

Los personajes no solo son la pieza clave en el juego, lo son también en las vidas de quienes los han creado. Existe un mercado para la venta de personajes, algunos de los cuales se cotizan bastante alto, dependiendo del nivel de dotación del mismo. Auriga vendió uno y no lo volverá hacer, se arrepintió por el cariño que le tenía al personaje y porque la venta incluía el nombre del mismo. Orión no piensa vender el suyo aunque por el momento no va a jugar más, no solo porque la venta se ha de hacer por internet, lo que le hace desconfiar, sino porque *“son muchos buenos momentos que he tenido con él, lo he subido yo desde el principio”* (Entrevista, p. 35). La venta de los personajes les supone vender parte ellos, parte de su identidad. García Canclini (2007, 62) escribe *“lo que queremos hacer y lo que hacen con nosotros se cruza en nuestro cuerpo”*, y esto les sucede a los adolescentes con sus personajes creados.

Andrómeda, que ha dejado de ser usuaria del ciber porque en su casa tiene ordenador con conexión a internet, tiene el instrumento, y además manifiesta estar más a gusto, comenzó a ser usuaria durante dos años y medio del ciber por acompañar al ex novio que trabajaba en el local, en el negocio familiar. Venía cada vez que el ex novio trabajaba, 2 ó 3 veces a la semana, y en el último medio año de relación venía casi todos los días. Esta es la razón por la que comienza a conectarse a internet: *“Claro, porque él estaba jugando allí con su primo y yo otra cosa no tenía que hacer, sentarme al lado suyo y jugar también”* (Entrevista, p. 9). Ella jugaba a todos los juegos de la página Minijuegos.com y tenía el messenger abierto para hablar con gente. Posteriormente empezó a trabajar en el ciber durante dos veranos y algunos fines de semana, situación que le facilitaba estar más tiempo con su ex novio. Dejó el trabajo al finalizar la relación. En este tiempo

en el que confluye la situación de acompañante y trabajadora, estaba todo el día en el ciber conectada a internet jugando. Ellas acompañan a sus parejas en sus aficiones, primero como espectadoras, hecho que también pudimos observar en el Ciber Tierra con uno de los adolescentes, y después como jugadoras. Por petición de su ex novio, Andrómeda jugó en varias ocasiones a los videojuegos Warcraft y Counter con los personajes de él, sin llegar a gustarles por considerarlos violentos. Ella prefería jugar a Barbie⁸, maquillar, peinar y vestir a las muñecas; juego en el que invirtió mucho tiempo cuando iba al ciber. También ha jugado a: Pasapalabra, ¿Quién quiere ser millonario?, el Sudoku, el Tetris, Super Mario Bros⁹, los Sims 2¹⁰ y crear películas con el Movies, especialmente románticas. Estos dos últimos son los que más le gustan, en donde intervienen en mayor medida la simulación y la creación:

— *Andrómeda: Ese es para entretenerme (refiriéndose al juego de Barbie).*

— *Entrevistadora: ¿Juegas a unas cosas para entretenerte y otras para qué?*

— *Andrómeda: También para entretenerme, pero que la Barbie es... Porque a los Sims tengo un interés para competir con otras personas o hacerlo lo mejor posible, hacer tu familia... yo qué sé, un juego interesante, pero la Barbie no, la pintas y ya está. (Entrevista, p. 39).*

Existe una diferenciación entre el puro entretenimiento, sin un beneficio a medio o largo plazo, y aquellos videojuegos que desarrollan habilidades sociales útiles en un futuro, que además es deseado.

El ciber: más allá de la instrumentalidad

Para los chicos, el ciber es un lugar de encuentro, donde comparten una afición, los videojuegos, y la forma de practicarla, en compañía de sus amigos. El ciber es donde acuden a saludar y hablar con los amigos, a esperarlos, a conocer o hacer planes para la noche, donde los inician y retornan a última hora de la noche a echar una partida para después volver a marcharse conjuntamente. Auriga habla del ciber como un club social, haciendo el símil del ciber con el bar y el videojuego

-
8. La dueña del ciber Países nos manifestó que cuando las chicas eran usuarias, además del chat y el messenger, jugaban en la página de Barbie.
 9. Videojuego en el que el personaje principal, Mario, ha de salvar a la princesa, su novia, que ha sido raptada, para ello cuenta con superpoderes tras comer champiñones mágicos.
 10. Videojuego de simulación social, en el que se construye un personaje, desarrollando su vida como se hace en la vida real. Lo principal del juego es construir una casa y habitarla creando Sims.

con el fútbol, lugar y afición donde y por la cual se inician amistades que van más allá de este contexto y del tema inicial que les une: los videojuegos.

El ciber ha creado un entorno agradable, hay comida y bebida para poder consumir, y las normas no son muy estrictas, lo cual ha favorecido a crear un ambiente cómodo para el encuentro y la permanencia.

El grupo de Orión está compuesto por unas 14 ó 15 personas, excepto a Pegaso, primo y colega, y a otro chico que conoce desde los primeros años de escuela, al resto los ha ido conociendo en el ciber, lugar en el que ha iniciado amistades y profundizado en ellas. Prefiere el ciber para jugar para estar con parte de la gente con la que se va a desarrollar la partida, si bien muchas veces vienen no a jugar sino “a pasar el tiempo”, que para ellos es a ver a la gente y hablar con ella, siendo uno de los temas cruciales el juego, ayudar a otros a jugar, quedar y hacer planes.

El juego va iniciando y marcando las relaciones entre los adolescentes. La comunicación siempre presente durante el juego está marcada por éste, cambiando la forma, la intensidad y/o el número de participantes. En el transcurso del juego hablan sobre distintos hechos: programas de televisión; salidas nocturnas; hechos puntuales que les suceden a jugadores que están presentes o colegas que llegan y son objeto de broma; consultan, explican, sugieren y comentan aspectos del juego; bromean y se ríen sobre situaciones que giran alrededor de éste; y comparten emociones. La complicidad es un rasgo presente a través de medias expresiones; es decir, ideas, peticiones, consejos, etc. no verbalizados en su totalidad, mostrando ser buenos conocedores del videojuego y, especialmente, un alto nivel de penetración.

Toda esta expresividad verbal choca con la inexpresividad corporal, observando cuerpos estáticos, pero que atraviesan fronteras como señala García Canclini (2007), y posturas relajadas, excepto cuando se produce emoción, exaltación y felicitación ante las jugadas desarrolladas. Y toda comunicación se produce sin mirarse, siendo la máquina el objeto de sus miradas y no sus interlocutores, produciéndose miradas cruzadas hacia las pantallas. No pierden de vista sus respectivos monitores, y cuando la mirada cambia, tiene como destino la pantalla del otro jugador. Si el hablante necesita la atención visual, la demanda, no hacia él sino hacia su pantalla. La mirada va dirigida al objeto de la acción, y no al sujeto que habla y dirige la acción.

Es poco frecuente que los jóvenes tengan los auriculares puestos, esto se debe en gran parte a la comunicación que se establece en el desarrollo del juego, y debido a

ello la relación no se reduce exclusivamente a éste, sino también a compartir otros gustos, por ejemplo la música, la cual la seleccionan conjuntamente o alternan la elección de la misma. Esto ocurre entre jugadores que están sentados al lado e implica no cumplir unas de las normas del ciber que establece escuchar música a través de los auriculares para que no se solape con la del ciber y no aumente el nivel de ruido, si bien los chicos son respetuosos en la selección del volumen, permitido a su vez por el ciber, que ha modificado la norma originaria.

Orión y Pegaso han conocido gente a través de internet por motivo de los videojuegos, pero no es su objetivo, ya que prefieren conocer a personas o iniciar una relación de forma directa, presencialmente, puesto que consideran que internet no es un medio serio para ello, desconfiando de las relaciones que se puedan iniciar a través de este medio. Opinión que han comprobado por experiencia directa, quedándose en el plano de la broma pero no actuando sobre lo que denuncian:

- Orión: *No, porque eso es una mezcla de intereses (los chat).*
- Pegaso: *No, el 90% de los chat están formados por violadores y pederastas.*
- Orión: *Violadores, pederastas y gente haciendo bromas.*
- Pegaso: *Un amigo mío y yo nos metimos en un chat y nos pusimos nombres del estilo, “niña de 11 años”, ¿no?, y empezaron a saltarnos gente diciendo “yo tengo Pokemon, si te desnudas delante de la cámara te doy un Pokemon, por Internet”, me hizo gracia.*
- Orión: *Es que no sabes si es verdad lo que te dicen, te dicen hola, y te están mintiendo.*
- Entrevistadora: *¿Desconfiáis de los chat?*
- Pegaso: *Exactamente.*
- Orión: *Además, si ya no es desconfiar es qué utilidad le ves tú a eso, que estés muy desesperado para encontrar novia o algo de eso, ahí es que no, yo lo veo completamente inútil realmente.*
- Pegaso: *Si quieres hacer amigos y tal, y echar un rato por Internet, está bien, pero para eso tienes el Messenger.*
- Orión: *Claro, pero es que tú también dices de que puede ser el chat, es que si tú te metes en un chat o en un foro que sea sobre un juego, pues ahí sí, realmente te da igual, porque ahí sabes lo que te vas a encontrar, pero si te metes en chat del tipo, chat de ligar o chat de gente de tu ciudad o chat de no sé qué, no... (Entrevista, pp. 13-14).*

Ellos utilizan el messenger y el chat como herramientas para el juego o asuntos relacionados con él, puesto que éste es su principal interés. También utilizan el messenger para comunicarse con sus amigos, si bien el instrumento inicial es el teléfono móvil, que a través de un toque se avisa de estar pendiente del messenger o conectarse; y para conseguir información sobre distintos asuntos (fechas de exámenes, tareas, etc.) del instituto.

Lyra afirma que internet le ha posibilitado conocer gente “*pero no afecta a mi vida diaria*” (D.O. p. 23), afectación que vendría dada por conocer físicamente a las personas y por la profundidad de la relación. Igualmente considera que no es un medio propicio para hacer amistades dada la desconfianza que tiene hacia esta herramienta, debido a la creencia de “que la gente es muy mentirosa”. Por tanto, el messenger le sirve para continuar y profundizar una relación, no para iniciarla.

Andrómeda sí utiliza el messenger y el chat, si bien manifiesta que podría prescindir de ellos en su vida cotidiana, para conocer y hablar con gente, básicamente chicos¹¹, razón por la que se ha creado una página en Votamicuerpo¹². Si bien hay distintos niveles en el acto de conocer al otro, el primero sería el chat, más público y nada selecto; el segundo, el messenger, más privado y donde ya se ha realizado una selección por gustos, afinidad, simpatía, etc.; y el tercero, quedar, el encuentro físico.

El cuerpo es la tarjeta de presentación, que permite o no dar un paso más hasta el encuentro físico con la otra persona, lo que significaría profundizar en la relación, dada la superficialidad de trato que se establece en el medio. Andrómeda manifiesta haber conocido más gente en Votamicuerpo, pero no son relaciones en las que se profundicen, sino que son siempre como un comienzo: “*el Votamicuerpo, pues: ‘Hola, ¿qué tal, cómo te llamas, de dónde eres, qué años tienes...? Y ya está’*” (Entrevista, p. 30).

Dar el paso para llegar al tercer nivel, el encuentro físico, es difícil por la diferencia de contextos (virtual-físico), contextos que condicionan las exigencias y las expectativas, y por los sentimientos que afloran:

— *Andrómeda: Que no es lo mismo hablar por el Messenger con una persona que hablar con un café.*

11. Aunque hay un cierto disimulo en este hecho, ya que hace la aclaración en su discurso que también es para chatear con chicas, pero no se alude a ellas en ningún momento más cuando hace referencia al messenger o al deseo de quedar físicamente con otra persona.

12. Página en la que la persona en cuestión cuelga una foto de su cuerpo que será votado por otros usuarios. En ésta se puede encontrar distintas secciones: conocer gente, ligar, etc.

- *Entrevistadora: ¿También consideráis que hay mucha mentira?*
- *Ambas: Sí, sí.*
- *Andrómeda: Sí, claro. Sí, te ponen foto de un chico guapo y en realidad es una cosa horrible, que no... También no se trata de eso, de que sea feo o algo, pero que, por ejemplo, si el niño quiere caerte bien y eso, pues empieza a decirte cosas bonitas y después pues, de repente, pues es un falso.*
- *Casiopea: Lo que me pasó a mí.*
- *Andrómeda: Que él no es así en realidad.*
- *Casiopea: Era un falso. Por el Messenger era muy gracioso... Y después, cuando quedé con él, empezó a decirme cosas como si yo fuera ya suya: “Que no fumara, que no saliera a no sé dónde, que no me juntara con no sé quién”. Y yo decía: “¡Madre mía, ni que fuera mi padre!”... Es muy distinto, de hablar con él por el Messenger... Mi experiencia es de no quedar con nadie más que no conozca. (Entrevista, pp. 11-12).*

La virtualidad es la ficción; la presencialidad, la realidad. Llegar a ésta es algo deseado y donde se actúa con un cierto recelo por el conocimiento de malas experiencias (autoritarias y posesivas), y un sentir vergüenza, miedo y desconfianza que le hace buscar estrategias: “Las dos [quedamos]. Pero que yo sola con una persona irme por ahí, no”. (Entrevista, Andrómeda, p. 30).

Andrómeda no ha conocido mucha gente en el messenger, en éste tiene aproximadamente una treintena de personas. Solamente da la dirección a sus amigos o agrega a gente que conoce, que le da confianza o se siente atraída en el chat por conocer más. A través de internet ha conocido a más chicos que chicas, manifiesta no llevarse bien con éstas, pero este conocer, excepto en una ocasión, se ha limitado al medio virtual:

- *Andrómeda: No tengo amigas, sólo ella y otra amiga más, no suelo relacionarme con las niñas.*
- *Entrevistadora: ¿Por qué?*
- *Andrómeda: Pues no lo sé, en verdad no lo sé... porque a lo mejor me tienen envidia o será al revés... no lo sé... o yo les tengo envidia o algo, pero no me llevo bien... Solamente las que me entiendo con ellas y ya está, pero que no me llevo nunca bien con las niñas, siempre al revés. [...]*
- *Entrevistadora: ¿Por qué te es más fácil la relación con los niños?*
- *Andrómeda: Es que... en realidad no lo sé... pero que...*
- *Casiopea: Yo sí lo sé. [...] Porque yo tengo muchas amigas y muchos amigos, ¿no? Pero me gusta más estar con los niños porque las niñas son más en*

plan... a lo mejor pasa alguien y: "¡Mira qué ropa lleva la niña esa!", o "¡Mira qué peinado lleva!"

— *Andrómeda: ¡Claro!*

— *Casiopea: Y con los niños es en plan diversión: "Vamos a este sitio, vamos al otro, conocemos..." Y las niñas es más en plan: "¡Mira aquélla, que está bailando con el que me gusta!" o "¡Mira la otra, que se ha puesto un vestido de no sé qué!" Es más en plan chisme, como se suele decir en los pueblos. Si tú vas con los niños, haces lo que sea y nadie va a decir nada; pero si vas con niñas, lo que pasa. Yo le he presentado a todas mis amigas y con ninguna creo que te llevas bien... bueno, sí, con la...*

— *Casiopea: Pero con las demás no porque chocan.*

— *Andrómeda: ¡Claro!*

— *Casiopea: En plan: "Esta rubia llama la atención". A lo mejor a la otra le gusta el otro y el otro está hablando con ésta... y a lo mejor ella no va en plan de ligárselo ni nada, pero llama más la atención que las otras... Pues mira. A mí eso me da igual. (Entrevista, pp. 29-31).*

La relación con las chicas está marcada por el papel que puede jugar con el otro que es deseado. Nuevamente el cuerpo es pieza clave, pudiendo ser objeto de disputa o de alianza, estando en el primer caso en el terreno de la devaluación.

Llama la atención el sentimiento de desconfianza en los chicos y en las chicas hacia el medio, debido al engaño por el que caracterizan la relación con el otro a través de internet, que les lleva a no hacer determinadas cosas: una, común en ellas y ellos, comprar por internet, el intercambio que implique dinero está vetado; otra, para Orión, Pegaso y Lyra, eliminar nuevas relaciones en el marco de los videojuegos, aun teniendo experiencias decepcionantes con respecto a otros jugadores en los que han confiado (les han robado objetos y les han matado a sus personajes), pero asumen el riesgo, si bien considerado menor ya que renunciar a estas relaciones es renunciar a parte del juego, y riesgo que no se permiten cuando el fin es la relación en sí. Riesgo que asume Andrómeda, que tiene un gran interés en conocer gente, hacer amistades, y aún teniendo ejemplos muy cercanos de malas experiencias, no se renuncia a la búsqueda, porque en el fondo impera ese deseo de encontrar a alguien en el que opera la idea de la excepción, "alguien habrá como yo", de "un otro igual que yo".

Los videojuegos, aprendizajes entre iguales

Los chicos se inician en los videojuegos con unos conocimientos básicos sobre los mismos, van aprendiendo a través de la práctica y con la ayuda de los más

experimentados y conocedores de los juegos. En el aprendizaje juega un papel esencial la observación, la cual permite también conocer al otro como jugador. Ésta se produce en distintos momentos y diferentes formas: a) observar la pantalla de uno o varios jugadores, una observación continua en el tiempo, ya que el observador no está jugando; y b) los jugadores observan a los que están sentados en sus laterales, esto ha llegado a formar parte del propio juego, estar pendiente de la partida del colega o colegas. Este estar pendiente del juego de otros se debe en cierta medida a la provocación por parte de los distintos jugadores con la continua expresividad ante su propio juego: exclamaciones, comentarios de la jugada, expresiones verbales y corporales, críticas y autocríticas que llaman la atención de los otros jugadores como un momento clave para conocer y saber sobre el juego. En este aprendizaje la ayuda y enseñanza de las personas más veteranas tiene lugar dejándose observar, y con explicaciones que atienden a las preguntas de los menos iniciados en el juego, consejos, recomendaciones, advertencias, sugerencias e instrucciones, que en la mayoría de las ocasiones se produce desde los respectivos lugares, sin dejar de jugar, lo cual se convierte en una explicación para todos; si bien hay una atención más personalizada, realizando una explicación junto a la pantalla del ordenador de forma más directa hacia quien ha preguntado si así se demanda. Los comentarios y consultas son bastante frecuentes entre todos los jugadores, en ocasiones también por parejas, a quien está sentado ocupando el ordenador contiguo. También se produce una enseñanza no intencionada cuando se realizan comentarios sobre las propias jugadas, explicaciones o relatos de las mismas, descripciones sobre movimientos de los personajes o se informa sobre sus propósitos, sin estar destinados a ningún interlocutor concreto ni esperar respuesta. Es hacer conocedor al otro, una forma de implicarlo en el juego de quien habla, convirtiéndose en una enseñanza directa cuando el que juega explica su jugada si detrás de él se ha colocado algún observador, es una forma de hacerlo partícipe indirectamente del juego.

El videojuego Wow les ha proporcionado conocimientos de inglés, ya que cuando éste se inició los servidores eran ingleses, en los que han seguido jugando por considerar que los servidores en castellano no tienen buena traducción. Al mismo tiempo, con el juego han ido aprendiendo¹³ o desarrollando habilidades para la observación, la negociación, la escucha, la explicación, la ayuda, la cooperación, y coordinación, así como a realizar proyectos como es el caso de Orión y su primo, que están construyendo una página web sobre videojuegos y música. Auriga señala que con el videojuego se producen aprendizajes múltiples, que si bien se podrían adquirir en otros contextos, hay uno que no, puesto que

13. No es objeto de nuestro análisis los aprendizajes que se pueden desarrollar con los contenidos de los videojuegos.

no se enseña en ningún lugar, concretamente a trabajar equipo. Él también señala otros aprendizajes: buscar errores del juego con el riesgo de ser expulsado, e indagar para descubrir el lenguaje de la otra alianza. También han aprendido un argot relacionado con los videojuegos que han incorporado a su lenguaje cotidiano para expresar emociones y sucesos, y a la comunicación que realizan con sus colegas estén o no jugando.

Orión y su primo manifiestan haber aprendido, a través de los videojuegos en particular y de las nuevas tecnologías en general, a buscar información, páginas en internet que cubren sus necesidades y curiosidades, herramientas que son enseñadas a los demás para que no interfieran en su interés principal: el juego. En definitiva, han adquirido, según ellos, “independencia, sin necesidad de ayuda de los demás”, “aprendes a buscarte la vida”, a intentar hacer las cosas: “*Por ejemplo, si tienes que hacer cualquier trabajo material o lo que sea, si no sabes hacerlo, no tienes que ser ningún experto, buscas por internet a lo mejor un vídeo y lo intentas al menos*”. (Entrevista, Pegaso, p. 19).

Ellos han aprendido observando y escuchando las explicaciones y consejos dados por la gente más veterana, y recurriendo a las guías del juego. Los atajos y trucos del juego los han aprendido a través de la experiencia directa, jugando, y consultando páginas de internet sobre estas cuestiones. Orión además reconoce a Pegaso, a un igual, como maestro por los conocimientos y explicaciones proporcionadas. Así también ha aprendido Andrómeda, los saberes los ha adquirido investigando por su cuenta y a través de las sugerencias y recomendaciones de amistades y gente conocida. El instituto ha sido nulo en este aprendizaje, mencionando el desfase entre lo que saben y lo que en él se enseña. El instituto no les ha aportado nuevos conocimientos sobre nuevas tecnologías ni sobre su uso, siendo críticos con la institución: “*Todavía no he aprendido nada. No parece una asignatura (refiriéndose a la optativa de informática), parece un recreo*” (D.O., p. 5). Una asignatura requiere novedad, trabajo y esfuerzo:

— Orión: *Pero, que Informática (en el instituto) es como venir aquí, pero sin tener los juegos, no haces nada.*

— Pegaso: *Exactamente.*

— Orión: *Es una mierda. [...] ...es que no porque básicamente, el día que no llega enciende los ordenadores y se va el profesor, lo que hace es: llega, te da un ejercicio, que son seis clases seguidas haciendo el mismo ejercicio, que lo terminas en cinco minutos y te pones a jugar al Counter, o sea que ni aprendes nada nuevo, ni nada.*

— Pegaso: *Yo, en el instituto no he aprendido nada nuevo, porque lo que es el Word, el Office y todo eso...*

- Orión: *Lo manejaba ya desde hace mucho.*
- Pegaso: *Claro, es que yo, al principio me gustaba mucho la informática, y siempre me estaba documentando y todo eso, entonces lo que es manejo de programas, de programación y todo eso, siempre de pequeñillo he aprendido solo, metiéndome en internet o toqueteándolo todo es como se aprende mejor. Ya ves, si tú quieres aprender un programa o lo que sea toquetea que vas a encontrar la respuesta. Entonces, aprendí así, y cuando llegamos al colegio, dicen: “venga, vamos a aprender el Word”, y es un curso entero para aprender a hacer una escritura de texto en no sé qué fuente, entonces, claro dices..., no aprendes mucho, entonces para una persona que...*
- Orión: *Que no ha tocado el ordenador en su vida, pues le sirve.*
- Pegaso: *Eso es imposible básicamente.* (Entrevista, p. 17-18).

Sin embargo llama la atención que si bien reconocen o son conscientes de algunos de estos aprendizajes, no lo consideran educativo. Para Lyra el entretenimiento estaría confrontado con lo educativo:

“Dice que ha aprendido algo de inglés y a faltar a clase, poniendo como ejemplo el día de hoy, que está en el ciber. Respecto a los juegos considera que ‘no son educativos ni lo contrario, formas inútiles de entretenerse, si leyera un libro aprendería más’. ‘Es entretenido, pero no educativo’. Considera por educativo ‘algo que pueda ser provechoso para tu formación, para mejorarse a sí mismo, como persona...’” (D.O., p. 23).

El verdadero aprendizaje se adquiere en la escuela aunque no les aporte nada o casi nada nuevo:

- Entrevistadora: *¿Dónde habéis aprendido más inglés, en el instituto, en la escuela o...?*
- Orión: *Yo en el Wow, yo llevo jugando, pues... un año y medio, medio año ha sido en español, y el otro año ha sido, desde el nivel uno al sesenta, que me he podido tirar cosa de... yo qué sé, un huevo de tiempo, nada más que jugando en inglés.*
- Pegaso: *Claro, como tienes que hablar con gente que hablan en inglés pues por obligación tienes que hablar, pero yo he aprendido porque he ido a clases particulares y tal.*
- Orión: *Yo aprendí gracias al juego lo que sé. Eso no quiere decir que sea un juego educativo, claro.*
- Entrevistadora: *¿No lo consideras un juego educativo?*
- Orión: *El Wow, no básicamente.*

- *Entrevistadora: ¿Por qué?*
- *Orión: Porque básicamente las pocas palabras que aprendes son para insultar, no para insultar, porque normalmente cuando tú hablas con alguien es “tienes que hacer esto”, “sí, dónde”, “vamos”, después “eres un paquete”, “no vales para nada”, “voy a buscar a otro mejor que tú”, “hola, ¿qué tal?”, eso, aprendes a hablar, pero realmente no te enseña..., no es un juego educativo.*
- *Pegaso: Que no es aprender, y que luego te vayas al extranjero y puedas ponerlo en práctica sino que...*
- *Entrevistadora: Pero, con lo que aprendes en la escuela, ¿si podrías irte fuera?*
- *Pegaso: Sí.*
- *Orión: Es que lo que puedes aprender en la escuela, puedes escuchar una palabra nueva al día, que no haya escuchado en todos los años que llevo en el juego, y como realmente, empecé a dar inglés en serio en 2º de la ESO, y empecé a jugar en... ¿primero, empezamos a jugar?*
- *Pegaso: Más o menos.*
- *Orión: Pues ya le llevaba la delantera el juego a las clases, y no he aprendido más bien poco en las clases. (Entrevista, pp. 18-19).*

Esta concepción del juego como algo no educativo está relacionada con los contenidos de los videojuegos y los valores que en ellos se transmiten, pero a los que en ningún momento se aluden. Si bien no piensan lo mismo de la escuela, aunque el aprendizaje sea escaso según ellos, lo que otorga el carácter de educativo no sería el saber proporcionado, sino el lugar: la institución, reflejando el monopolio que denunciaba Illich (1974) de las instituciones educativas en materia de educación, explicando que lo que en ellas se enseña es lo considerado socialmente valioso y relevante, señalando también al valor social que adquiere un conocimiento institucionalizado.

Referencias bibliográficas

- CIDE e INSTITUTO DE LA MUJER (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- ILLICH, I. y otros (1974). *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.

¿Qué oportunidades? Igualdad de poder! Una visión para los estándares de género

Vicente MANZANO ARRONDO

Correspondencia

Vicente Manzano Arrondo

Universidad de Sevilla
Departamento de Psicología
Experimental
Facultad de Psicología
c/ Camilo José Cela s/n
41018 – Sevilla
Teléfono: 95 455 7646
Fax: 95 455 1784
E-mail: vmanzano@us.es

Recibido: 30/07/2008

Aceptado: 03/10/2008

RESUMEN

La igualdad de oportunidades es el método escogido para trabajar en justicia social en torno al género. Suponemos que el objetivo de la justicia es conseguir igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. En este trabajo es muy importante denunciar que pensar sólo en oportunidades es generar injusticias significativas. La principal propuesta es pensar en poder. Escribimos acerca del poder como el espacio coincidente de oportunidades y capacidades. La mejor forma de trabajar por la igualdad es conseguir el mismo poder para hombres y mujeres. Ello necesita algunos principios fundamentales: rescatar la importancia de las capacidades, desenmascarar el juego del mérito, definir poderes relevantes, denunciar el uso de estándares sociales en la creación de discapacidades y arreglárselas sin la teoría de las oportunidades para construir justicia social.

PALABRAS CLAVE: Igualdad de oportunidades, Capacidades, Poder, Estándares sociales, Género, Educación.

What opportunities? Power equality! A vision for genre standards

ABSTRACT

Equality of opportunities is the method chosen to work on gender in social justice. We presume that the goal of justice is to guarantee equality of opportunities for males and females. This paper claims that just to consider opportunities implies generating significant injustices. The main proposal is to think about power, which is understood as the meeting point of opportunities and abilities. The best way to work for equality is to provide men and

women with the same power. It needs some fundamental principles: to rescue the importance of abilities, to unmask the pretence of merit, to define outstanding powers, to denounce the use of social standards in the creation of disabilities and to do without the theory of opportunities to build social justice.

KEYWORDS: Equality of opportunities, Abilities, Power, Social standards, Gender, Education.

Oportunidades y género

Son muy numerosos ya los estudios que muestran cómo las mujeres reciben un trato diferente a los hombres en las posiciones sociales relevantes, como los cargos o las ocupaciones. Así, por ejemplo, en una investigación reciente encontramos que las mujeres ocupan con más dificultad puestos de decisión en las empresas a pesar de contar con mejor formación para ello y que, en general, su preparación es más idónea dentro de los mismos puestos de trabajo (ASIÁN, MANZANO y RODRÍGUEZ SOSA, 2008).

El acceso más dificultoso a las mismas posiciones lleva lógicamente a una preocupación por las oportunidades diferentes con que las personas pueden aspirar a logros en función de su género. De esta manera, la teoría de la igualdad de oportunidades ha ido tomando forma y adaptándose considerando a la variable género como una de las características más relevantes. Tal es el caso que la búsqueda de documentos sobre igualdad de oportunidades en cualquier motor lleva necesariamente a una mayoría de trabajos que abordan, precisamente, la cuestión de género.

Como indica Blat (1994), la acción educativa centrada en suministrar la misma educación a niños y a niñas en aulas mixtas y con idénticos programas se basó en la idea de que había que trabajar por las mismas potencialidades en hombres y mujeres. La acertada creencia de que la educación es un instrumento para la consecución de una sociedad justa se encuentra tras el interés de igualación.

Posiblemente, el mayor logro del énfasis en las oportunidades sea trabajar por la conciencia de igualdad, si bien entretiene el objetivo último y genera una contraproducente sensación de satisfacción desde sólo una parte de lo que debería considerarse una sociedad justa. Quizá, pues, está resultando ser más un inconveniente que una ayuda. El énfasis en la igualdad de oportunidades, que baña discursos e iniciativas legales a todos los niveles, es un lobo con piel de cordero que justifica, paradójicamente, la existencia de importantes desigualdades en características fundamentales. No basta igualar las oportunidades, como no

basta con hacer películas con mujeres y hombres a un mismo nivel si la realidad circula por otros caminos. También es cierto que parte de los trabajos que se realizan desde el epígrafe de las oportunidades no se centran en éstas, sino en otros conceptos relevantes, como son las capacidades. De hecho, el esfuerzo educativo intenta ser justificado en términos de la adquisición de capacidades que permiten trabajar en igualdad de acceso a recursos. Ocurre así, por ejemplo, cuando se lucha contra el analfabetismo femenino (BONDER, 1994). Ocurre cuando se reivindica una acción más holística:

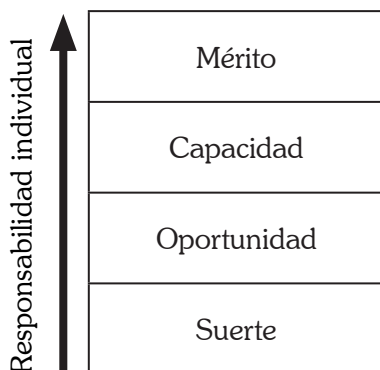
“El desafío es lograr cambios en las políticas, programas y prioridades de gasto a tal escala que se beneficien las poblaciones más necesitadas. Un argumento irrefutable que las organizaciones de mujeres pueden esgrimir es que elevar el acceso de la mujer a la educación, a los servicios de salud y mejorar su capacidad para tomar decisiones vitales constituye una inversión idónea y contribuye al desarrollo” (COLLYMORE, 2005, 4).

Trampas en la teoría de oportunidades

La igualdad de oportunidades bebe de la filosofía liberal, desde la que la sociedad prospera gracias a la competición entre sus miembros, basada en la ambición individual. Para que el mecanismo funcione debidamente y genere progreso es importante garantizar que todas las personas compiten en igualdad de condiciones, lo que lleva al criterio de igualdad de oportunidades, igualitarismo liberal o liberalismo igualitario (LOEWE, 2007). Este igualitarismo se concreta principalmente en dos mecanismos (ROEMER, 2000): allanar el terreno de salida de la competición y no discriminar en la llegada sino escoger siempre a los mejores.

Una de las características que mejor definen las teorías de justicia social que rondan la igualdad de oportunidades es la confusión terminológica. Los mismos términos se utilizan con significados diferentes y los mismos significados se exponen con términos diferentes. Por ello, aunque son las oportunidades lo que suele centrar la atención de quienes se dedican a la teoría, finalmente los logros o resultados son los objetos que acaparan el interés de quienes se ocupan de la práctica (DEERE y WELCH, 2002). A pesar de esta confusión se pueden distinguir cuatro elementos fundamentales que participan (en su totalidad o en parte) en las diversas perspectivas. La figura 1 los muestra de forma organizada.

Figura 1. Los cuatro elementos de la igualdad de oportunidades



- 1) La suerte o *lotería natural*. Nada tiene que ver con el individuo concreto que se ve agraciado con el premio. La herencia proveniente de los progenitores es un buen ejemplo.
- 2) Las oportunidades. Se sitúan en el ambiente o contexto y provienen del entorno físico, de la organización social definida por los programas específicos o generales desde la administración del Estado, o de las construcciones de los grupos o comunidades.
- 3) Las capacidades. Muestran las características que permiten identificar individuos *capacitados*: su inteligencia, su fortaleza, su agilidad, sus conocimientos...
- 4) El mérito o esfuerzo. Situado íntegramente en el interior del individuo, tiende a ser utilizado como la explicación última del éxito, pues nada hace la suerte, la oportunidad ni la capacidad si no interviene el mérito particular.

Como es habitual que ocurra en todos los ámbitos, quienes teorizan sobre la justicia y utilizan estos elementos comienzan con la fe y terminan con la razón. En otros términos: justifican como pueden lo que desean justificar, acudiendo principalmente a dos estrategias:

- Utilizando principalmente unos de los cuatros elementos y excluyendo los otros del análisis.
- Reconceptualizando cada término, de tal forma que termine configurado según el interés de quien redacta la teoría.

Así, existe unanimidad en considerar que la suerte o lotería natural debería ser excluida de toda teoría de justicia. Sin embargo, en la práctica, se argumenta en no pocas ocasiones que intervenir en tal circunstancia es tan laborioso que resulta peor el remedio que la enfermedad, por lo que hay que dejar a la suerte que siga su curso. Hay quienes centran su concepción en las oportunidades, defendiendo que la sociedad ha de ser un campo de competición por puestos sociales y que se debe conseguir que las condiciones de partida sean las mismas para todos los competidores. Hay quienes se centran en los logros finales, indicando que la igualdad debe llegar hasta los últimos extremos (ALEGRE, 2004).

Peor enemigo que la selección de elementos es la reconceptualización, pues la definición intencionada de los conceptos puede llevar a una práctica de discriminación bajo una teoría de igualitarismo. Los elementos incluidos en la figura 1 no están nada claros. ¿Qué es el mérito o esfuerzo sino un resultado de las capacidades? ¿Y qué son las capacidades? ¿No provienen de las oportunidades o de la suerte? ¿Por qué soy *persona tan lista*?: o bien he nacido así (lotería natural) o bien he gozado de suficientes oportunidades (gracias a mi familia o a mi país) como para que los procesos de educación y de formación hayan conseguido un individuo tan capacitado como yo. Centrar el meollo de la acción política en la igualdad de oportunidades es una apuesta que lleva al fracaso, especialmente por ignorar la riqueza de circunstancias (capacidades, suerte y mérito, pero aún más) que coexisten junto con las oportunidades y por la posibilidad de conceptualizar éstas como mínimos.

Pensemos, por ejemplo, en el caso de mujeres cuyo proceso de socialización ha facilitado que deseen ser subalternas antes que mandos. La igualdad de oportunidades no modifica esta situación. Es más, cuando las oportunidades absorben la atención, otros aspectos directamente ligados a la ética, como la dignidad, quedan descuidados. Observemos que los cuatro elementos de la figura 1 están confeccionados desde la óptica de la responsabilidad individual. El papel frío de una sociedad justa, según esta perspectiva, se limita a proveer buenas situaciones de partida, dejando a sus miembros abandonados a la suerte. Una sociedad justa no puede permanecer con los brazos cruzados mientras no se han cubierto las características mínimas que afectan a la dignidad de las personas, sea poca o mucha la responsabilidad individual que éstas hayan tenido en su situación. Es más, sin suficiente capacidad, sin suficientes oportunidades alternativas, ¿qué responsabilidad cabe atribuir a los miembros desahuciados? Pensar en iguales oportunidades para acceder a la posesión de un coche es un lujo que no debería merecer esfuerzo intelectual mientras existan personas que luchan por mantener la vida en condiciones absolutamente adversas. La teoría de las oportunidades es, en este sentido, un insulto a las prioridades humanas.

Hablemos mejor de poder

Juan puede subir un árbol porque tiene fortaleza (capacidad) suficiente para ello y cuenta con un árbol a su lado (oportunidad). Que finalmente suba o no es ya una cuestión relativa a su voluntad. Lo relevante es que *puede* hacerlo.

Las teorías sobre el poder se han centrado tradicionalmente en su acepción como sustantivo. “El poder” es cosa mal repartida en el mundo. Unas personas lo ejercen y disfrutan. Otras lo padecen y, tal vez, lo envidian. Una concepción centrada en el poder como sustantivo (*poder-sobre* que dice Holloway, 2002) evita pensar en individuos poderosos. Sólo hay una forma de tener poder: quitárselo a otro individuo, pues la suma total es constante.

Pensar en poder como un verbo (*poder-hacer* que dice Holloway, op.cit.) permite romper la suma constante y pensar en la creación de poder. Aquí es donde se encuentra la verdadera revolución para la justicia social y la rotura de las limitaciones tradicionales al fin de las desigualdades debidas al género. En pocas palabras: ¡No a la igualdad de oportunidades! ¡Sí a la igualdad de poder relevante!

Este documento tiene excesivas limitaciones de espacio para exponer una teoría completa basada en la igualdad de poder, pero podemos aspirar a dibujar las líneas básicas en tres puntos y algunas extensiones.

Tres puntos fundamentales para la justicia social

- 1) El poder es la coincidencia de oportunidad y capacidad. *Puedo* abrir esa puerta porque está a mi alcance y porque tengo precisamente la llave que la abre. Si cuento con capacidades no coincidentes (llaves que no abren estas puertas) u oportunidades no coincidentes (puertas que no abren mis llaves), no hay poder.
- 2) Todo poder no tiene la misma importancia. No tiene la misma trascendencia el poder de rascarse la rodilla que el poder de alimentarse. Asociados con las necesidades y los derechos fundamentales, se encuentran los correspondientes *poderes relevantes*.
- 3) La justicia social sólo tiene lugar cuando todos los miembros de la sociedad cuentan con igualdad de poderes relevantes. Es injusto que una persona pueda tomar un avión desde Roma para comprar una hamburguesa en

Nueva York, consumiendo recursos sociales, mientras que otra no puede garantizar su subsistencia ni la de su descendencia.

Algunas extensiones

Para algunos ojos lectores puede parecer ingenuo o infantil enunciar puntos como los anteriores. Eso es lo de menos. La acusación de ingenuidad no está mejor aplicada aquí que en la creencia de que los actuales parámetros de igualdad de oportunidades están sirviendo realmente para construir una sociedad justa. Por otro lado, esa acusación no invalida, sino que alienta. Tal vez el futuro sólo albergue esperanza en manos de la gente ingenua. Necesitamos algo diferente. Abundar en lo mismo sólo crea lo mismo.

La igualdad de poder relevante requiere detenerse concienzudamente en los mecanismos que la dificultan. Gracias al enfoque de poder = oportunidad (coincidencia) capacidad, podemos analizar algunas dinámicas nocivas. Para no extendernos en exceso en los múltiples elementos que se derivan de este enfoque, vamos a detenernos en uno de los que puede ser más trascendentes al asunto del género: los estándares.

La sociedad trabaja construyendo oportunidades. Éstas obedecen a modelos determinados que, en pocas palabras, se refieren a las capacidades prioritarias para los objetivos seleccionados. Por ejemplo, diseñamos una ciudad pensando en el objetivo prioritario de la movilidad. De todas las concreciones que ésta podría adoptar, se escoge la movilidad motorizada. Así, la ciudad termina diseñándose organizando las oportunidades para quienes tienen las capacidades instrumentales de moverse en coche. El Espacio Europeo de Educación Superior, junto con las correspondientes normativas universitarias locales, establecen la definición de abundantes y contundentes oportunidades diseñadas para quienes poseen unas capacidades específicas, denominados “los mejores” (ANDRÉS y MANZANO, 2004; MANZANO y ANDRÉS, 2007; MANZANO, 2008). El resto se ve condenado a la exclusión o la marginación, según el caso y el momento.

Pensemos por un momento que vivimos en una sociedad donde los individuos están provistos de alas. Los edificios se construyen con la oportunidad de entrar por los tejados, volando. No existe la oportunidad de caminar suavemente por las calles, puesto que el suelo es fuertemente irregular y existen abundantes barreras para la marcha. Esa sociedad está construyendo sus oportunidades pensando en un modelo: individuo con la capacidad de volar. Usted y yo en esa sociedad seríamos discapacitados, involátiles o inválidos. No hemos cambiado nada.

Seguimos siendo las mismas dos personas. Lo que ha cambiado han sido los estándares de la sociedad donde caminamos y otros vuelan.

La célebre expresión “una sociedad pensada para hombres” da directamente con el dedo en la llaga. Si el modelo estándar es el hombre, no hay lugar para las mujeres. No basta con reivindicar oportunidades, lo que importa es poder. Dejemos las oportunidades para los letreros publicitarios de los grandes almacenes.

El poder de la visión

La ley de concreción infinita es imposible. No es viable redactar toda situación factible. Las leyes son manifestaciones más o menos generales que requieren el auxilio de los jueces para ser interpretadas, adaptándose a las infinitas situaciones de la vida real. Cuando Gandhi lanzó su célebre frase “no hay caminos para la paz, la paz es el camino” estaba suministrando una poderosa visión. Si creo en ello, si lo hago mío, si termina formando parte indisoluble de mi ser íntegro, jamás utilizaré la violencia como instrumento para llegar a la paz, pues se activará en mí la luz de aviso: “¡Un momento! ¡La paz es el camino! ¿Qué haces utilizando esta solución agresiva?”.

Pensar en la igualdad de poder relevante es una visión poderosa e íntegra. Pensar en la igualdad de oportunidades, como en la de capacidades o logros, es ver sólo una parte del objeto. Más que enzarzarse ahora en un listado sin fin de concreciones, es importante insembrar con la sentencia de que “no hay justicia social si no hay igualdad de poder relevante”. Que las personas *puedan* realmente diseñar su propia vida *pudiendo* conocer sabiamente qué es lo que quieren hacer con su existencia y *pudiendo* llevarlo a cabo es el único objetivo que satisface el ansia de justicia.

En la defensa convencida de esta visión se incluye la creencia de que las personas poderosas (desde el *poder-hacer*, no el *poder-sobre*) son, entre otras cosas, sabias y fraternales. Las injusticias (la violencia, la opresión, la ignorancia, el hambre...) nacen de la desigualdad de poder en varios sentidos. Dejarse diseñar desde fuera, por ejemplo, es una dejación de poder. Caer en la trampa de concebir la libertad como la oportunidad de escoger en lugar del poder de crear, es otra. Considerar que las cosas son así y nada se puede hacer es uno de los mayores actos para la decapitación del poder.

La visión contenida en estas líneas intenta ser una batería para la acción cotidiana.

Poder no es opresión

Deseo poder, pero no para oprimir sino para crecer. La opresión muestra más bien la incapacidad de quien oprime para conseguir logros por sus propios medios o en colaboración igualitaria con otros miembros de la sociedad. No es una persona poderosa, sino peligrosamente incapacitada. Corrigiendo su incapacidad, eliminamos su peligro. Una persona con poder, es decir, con capacidades y oportunidades coincidentes para diseñar con sabiduría su proyecto de vida y hacerlo realidad, no requiere oprimir a otras personas para conseguir fines. Es más, comprende que la sociedad es una aventura común y que la humanidad está abocada al destino común planetario (MORIN, ROGER y DOMINGO, 2001).

El poder-hacer completo incluye conocimiento en grado relevante y, por tanto, una preocupación fundamental por la educación, imbricada fuertemente en los procesos de socialización de los individuos. Las personas poderosas son, valga la redundancia, libres. Es obvio que no soy libre si no puedo, no hay libertad sin poder. Y no hay ni libertad ni poder sin una educación (familiar, social, grupal, comunitaria, institucional...) acorde.

Globalización del poder

Superar el modelo del poder como suma cero, el poder como sustantivo, el poder como aglomeración, como cesión voluntaria o no hacia manos de *los poderosos*, es comenzar con la solución de la justicia social. El poder como coincidencia relevante de oportunidades y capacidades llama al crecimiento indefinido de la humanidad.

Lo que necesitamos, pues, para construir un mundo mejor, es mejores personas, es decir, más poder en todas y cada una de las personas que constituyen el mundo. El poder-hacer llama a la colaboración, a la construcción conjunta. Las personas construyen juntas las oportunidades que necesitan sus capacidades y forman las capacidades que les permiten aprovechar las oportunidades.

El mérito desaparece. Es un invento para diferenciarnos, para premiar a quienes obedecen a los estándares y castigar a quienes no creen en los objetivos diseñados fuera de su piel. Ya se ha indicado que el mérito puede ser considerado como el resultado de una capacidad más. En cualquier caso, es un compendio o agregado de multitud de fuentes difusas (HILD y VOORHOEVET, 2004). Lo que interesa más que el mérito absoluto (sea lo que sea eso) es la *capacidad* de esforzarse por un sueño, la capacidad para trabajar en aquello en lo que creemos. Sabemos, en la experiencia de una clase, sea del nivel que sea, que las personas son sacos de

sorpresas. Ese estudiante que parecía desmotivado, desganado y vago, se activa con energía cuando el objetivo es diferente. Cuenta con la misma capacidad de esfuerzo y motivación. No se motiva, sin embargo, por la misma cosa que el resto. En cualquier caso, esa capacidad se educa. Lo que hay es, también, más o menos *capacidad* innata para el ejercicio de la fortaleza, para la puesta en práctica de la herencia física o psíquica. La sociedad no debe obstaculizar a quien ha sido agraciada por la lotería natural, pero sí centrarse en construir las capacidades necesarias en las personas no premiadas por las capacidades *seleccionadas* o, más importante aún, destruir o cambiar los estándares que definen las oportunidades a construir, para que no exista la incapacidad.

Necesitamos poder, poder y más poder, en cada uno de los habitantes del planeta.

Un mundo de gente poderosa es un mundo seguro. No necesito protegerme de quien no desea lo que tengo porque tiene poder para conseguir lo que ha decidido sabiamente que le conviene.

Un mundo de gente poderosa es un mundo justo. Cambiar opresión por poder, dominación por poder, esclavitud por poder, dependencia por poder, es construir justicia de un modo que nada puede igualar. No hay hambre si hay poder.

¿Todo el mundo hace lo mismo?

En la escuela, la profesora preguntó a sus estudiantes sobre la igualdad y la diferencia entre hombres y mujeres. Yo era muy pequeño y levanté la mano: “Tengo miedo señorita. Creo que todo el mundo debe tener los mismos derechos. Pero los hombres y las mujeres somos diferentes. Tenemos cuerpos diferentes y características diferentes. A mí me gusta que haya hombres y mujeres. Me pongo triste si pienso en que desaparecerán esas diferencias”.

Poder no es Hacer. Entre ambos media la voluntad y sólo ella. Yo puedo prender fuego al jardín público que se encuentra junto a mi vivienda. Pero no quiero. Puedo comprar un coche, pero no lo deseo, a pesar del esfuerzo publicitario que me presenta el vehículo asociado a sexo, élite, libertad y respeto por el medio ambiente.

No sólo hombres y mujeres somos diferentes. Lo somos quienes practican una religión y quienes no lo hacen. Lo somos en múltiples dimensiones. Ninguna de ellas queda disminuida por la igualdad de poder relevante. Yo puedo tener una vivienda, educarme, trabajar en lo que mejor aporte y mejor me satisface,

colaborar en mi comunidad... La concreción de todo ello admite infinitas formas. Y los poderes no relevantes (tener un coche, pintarme las uñas, rascarme la oreja izquierda con la mano derecha, estudiar alemán por placer...) son también infinitos, generando una diversidad inconmensurable. Mi forma de concretar un proyecto de vida me llevará a crear poderes no generalmente relevantes, pero importantes para mí. Igualdad de poder no es igualdad de logro, si el logro se mide a nivel de concreciones específicas y no según el grado en que cada persona consigue sus anhelos.

Que cada persona decida qué poder utilizar y cuál crear, pues tiene solvencia de poder para decidirlo.

La actuación educativa

Un mundo justo basado en la igualdad de poder relevante no es más que un sueño de gente ilusa si no interviene la educación.

Es imprescindible ayudar a crecer a niños y niñas, ayudar a crecer a las personas adultas, en un clima de visión de poder.

Los anuncios de la televisión, los modelos parentales o los cuentos infantiles (TURÍN, 1995), entre otras muchas fuentes, educan a quienes cuentan con pocos años en que las niñas *pueden* hacer, pensar, sentir y aspirar a unas cosas, y los niños a otras. La visión de poder lleva a destruir este modelo educativo y sustituirlo por otro en el que se alimente la construcción no ambiciosa de poder.

El modelo capitalista que define nuestra actual sociedad de mercado construye el edificio de la convivencia a partir de la ambición en general y de la competencia en particular (LINDBLUM, 2002). La combinación de esta semilla con el ansia de poder es un cóctel explosivo, lo que lleva a controlar el éxito de las personas con ansias de poder (PLATTS, 1998). Lleva a la visión del poder como instrumento de la ambición individual, trabaja para el modelo poder-sobre, de la dominación de los demás para el provecho propio.

La visión de una sociedad justa porque es igualitaria en términos de poder relevante, llama a una acción educativa orientada a la definición libre del propio proyecto de vida y a su consecución mediante los mecanismos de la autosuficiencia y la colaboración respetuosa y mutuamente beneficiosa con otros miembros de la comunidad.

La dominación no es una opción. Entre otras cosas, no lo es porque alimenta el poder propio a partir de la pérdida de poder de otros. Cuanto menos poder exista en la comunidad, menos poderoso soy yo, menos cosas podemos aspirar a conseguir, menos oportunidades diseñadas, menos capacidades construidas. Necesito el poder de los demás en manos de los demás, para que la suma total siga creciendo. Un mundo de igualdad de poder relevante es una sociedad donde éste crece y crece. Un mundo de poder basado en la opresión es lo contrario. Consideremos, además, que la injusticia genera miedo y éste consume cada vez más recursos, por lo que el poder se desperdicia en destinos que no merecen tanto esfuerzo, atención, tiempo ni prioridad alguna.

Una sociedad basada en el poder-sobre es básicamente estúpida. La sociedad inteligente, de individuos inteligentes, lo es porque consigue la creación continua de poder-hacer.

En esta línea urge que se impliquen las tareas educativas. El camino es amplio. Es el momento de dar fuerza a la visión.

Referencias bibliográficas

- ALEGRE, M. (2004). "¿Quién teme a la igualdad?" *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 27, 181-210.
- ANDRÉS, L. y MANZANO, V. (2004). "¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 269-276.
- ASIÁN, R., MANZANO, V. y RODRÍGUEZ SOSA, V. (2008). "Estudio para identificar la feminización y masculinización de actividades en el Bajo Guadalquivir". IX Jornadas de Economía Crítica. Bilbao, 27-29 de marzo. En http://www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/asian_chaves.pdf [Consulta: 8 de julio de 2008].
- BLAT, A. (1994). "Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 123-145.
- BONDER, G. (1994). "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48.
- COLLYMORE, Y. (2005). *Igualdad entre los sexos: nuevas oportunidades de cara al futuro*. Washington: Population Reference Bureau. En http://www.prb.org/pdf05/GenderEquality_Sp.pdf [Consulta: 8 de julio de 2008].

- DEERE, D. R. y WELCH, F. (2002). "Inequality, incentives, and opportunity". *Social Philosophy & Policy Foundation*, 19 (1), 84-109.
- HILD, M. y VOORHOEVET, A. (2004). "Equality of Opportunity and Opportunity Dominance". *Economics and Philosophy*, 20, 117-145.
- HOLLOWAY, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Barcelona: El viejo topo.
- LINDBLOM, C. E. (2002). *El sistema de mercado*. Madrid: Alianza Editorial.
- LOEWE, D. (2007). "Teorías de justicia igualitaria y derechos culturales diferenciados". *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 36, 275-302.
- MANZANO, V. (2008). "Qué cosa es esa de la Universidad Privatizada". *Opciones Pedagógicas* (en prensa).
- MANZANO, V. y ANDRÉS, L. (2007). *El diseño de la nueva Universidad europea. Algunas causas y algunas consecuencias*. Sevilla: Atrapasueños.
- MORIN, E., ROGER, E. y DOMINGO, R. (2001). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PLATTS, M. (1998). "Poder y autonomía". *Isonomía*, 8, 30-41.
- ROEMER, J. E. (2000). "Variantes de la igualdad de oportunidades". *Fractal*, 5 (16), 151-168.
- TURÍN, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.

¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica?

Consol AGUILAR

Correspondencia

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I.
Departamento de Educación
Campus de Riu Sec
12071 Castellón
Tel. 964 729791
Fax. 964 729264

E-mail: aguilar@edu.uji.es

Recibido: 03/10/2008

Aceptado: 24/10/2008

RESUMEN

El artículo muestra la necesidad de incluir desde la pedagogía crítica en el ámbito de la reforma educativa, no tan solo en la teoría, sino también en la práctica académica cotidiana, en la acción, el género como un elemento de transformación de las desigualdades sociales, mostrando algunos aspectos importantes de la relación entre conocimiento, poder y género que pueden ayudar a lograr esas transformaciones como, por ejemplo, el feminismo dialógico, la aportación de los feminismos a los estudios de las nuevas masculinidades o diversas investigaciones ligadas al análisis del curriculum educativo considerando la relación entre neoliberalismo, educación y género; la exclusión social; la relación entre género e interculturalidad y otro modelo de relación afectivo-sexual en la construcción de las identidades unido a la coeducación y el aprendizaje dialógico, recuperando el papel en política cultural y educativa del profesorado desde el compromiso.

PALABRAS CLAVE: Género, Poder, Conocimiento, Feminismo, Compromiso.

Why is gender important in Critical Pedagogy?

ABSTRACT

This paper argues for the need to incorporate gender as an element for the transformation of social inequalities. This is done by applying the critical pedagogy approach to the education reform context, from a theoretical point of view concerning knowledge as well as in day-to-day academic practice. Some important aspects of the relationship among knowledge, power and gender that may help achieve the above-mentioned transformations are shown. They include, for example, dialogic feminism, the contribution of feminism to the studies

of new masculinities, or various research studies related to the educational curriculum by considering the relationship among neo-liberalism, education and gender; social exclusion; the relationship between gender and interculturality, and a different model of emotional-sexual relationship for constructing identities linked with coeducation and dialogic learning, thus recovering the role of teachers in cultural and educational policies from a committed stance.

KEY WORDS: Gender, Power, Knowledge, Feminism, Commitment.

El papel de la pedagogía crítica y del género en la transformación de la vida cotidiana: ¿un tema pendiente en el entorno académico?

La literatura sobre pedagogía crítica parece estar de acuerdo en que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario. Para ello hay que atender, como señala Giroux (1997), al tipo de discurso que legitima, a las relaciones de la ética y el poder, a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiantado y a cómo construye el profesorado su discurso, desde qué ideología y qué valores, reconociendo la parcialidad de todos los discursos, y creando una relación entre conocimiento y poder ligada al diálogo y al compromiso crítico personal. Siguiendo a este autor, *“se debe basar en una política y una perspectiva de autoridad, que vincule la enseñanza y el aprendizaje con formas de capacitación personal y social que aboguen por formas de vida comunitaria que extiendan los principios de igualdad, justicia y libertad al mayor número posible de relaciones institucionales y vitales”* (GIROUX, 1997, 106).

Giroux también recupera las preguntas que desde diversos discursos feministas han elaborado un planteamiento que *“complejiza y amplifica radicalmente las posibilidades de reconstruir la diferencia dentro de un proyecto político radical y de un conjunto de prácticas transformadoras”* (GIROUX, 1999, 168), interrogantes importantes que plantean, por ejemplo, cómo se puede desarrollar una teoría de la diferencia que no esté reñida con una política de la solidaridad.

También Mimi Orner se plantea desde la enseñanza de los estudios culturales feministas una pedagogía crítica ligada a la responsabilidad de profesorado y estudiantado en el análisis del contexto educativo conexionando lo personal, lo educacional, lo político y lo teórico y destaca:

“Las teorías sobre el sujeto, la identidad, el poder, el contexto y el lenguaje que documentan los estudios culturales y el análisis cultural feminista son centrales para el trabajo de reestructurar las prácticas de la clase. Estas

perspectivas teóricas nos facilitan importantes caminos para analizar, como elementos diferenciados, nuestros prejuicios conscientes e inconscientes, nuestras necesidades y deseos como partes inextricablemente ligadas a nuestra teoría/práctica/investigación/conocimiento como ‘profesores’ y ‘alumnos’” (ORNER, 1998, 145).

El paso de la teoría a la práctica no es sencillo. Por ejemplo, aunque ya existen numerosos indicadores estadísticos con informe de género, todavía hay que defender en ámbitos académicos la necesidad de desagregar los datos por sexo como condición necesaria para poder hacer análisis cuantitativos de la realidad con perspectiva de género con el fin de visibilizar la situación y poder valorar, además, las acciones públicas que se ponen en marcha para solucionar la desigualdad, puesto que los recursos y oportunidades son diferentes para hombres y mujeres. Veamos algunos datos. Las mujeres suponen más de la mitad de la población del mundo, realizan casi las dos terceras partes de su trabajo, reciben solamente la décima parte de sus ingresos y poseen menos de la centésima parte de los bienes mundiales.

Según datos de la UNESCO, en el mundo hay 860 millones de personas analfabetas, dos tercios son mujeres. Es decir, existen 584 millones de mujeres analfabetas. De los 120 millones de menores que tampoco tienen oportunidades escolares básicas, también dos tercios son niñas. El factor determinante es la pobreza.

Los informes de la Organización Mundial del Trabajo afirman que actualmente hay más de 240 millones de niños y niñas que trabajan para ayudar a sostener económicamente a su familia, y de esta cifra 170 millones lo hacen en condiciones de explotación laboral con riesgo para su salud. Y a partir de los datos proporcionados por OXFAM sabemos que el 70% de las personas que viven en extrema pobreza (con menos de un dólar al día) son mujeres.

Según Amnistía Internacional, la violencia doméstica es la causa principal de lesiones y muerte de las mujeres. Una de cada tres en el mundo han sido golpeadas, violadas o han sufrido algún tipo de abuso.

Y a pesar de todo esto, desde el entorno académico, aún hoy, existen voces que consideran que el género es un tema menor en educación. María Ángeles Durán evidencia:

“Como en cualquier otra colectividad humana, entre los científicos e intelectuales existen relaciones de competencia, de cooperación, de conflicto, de subordinación y de dominio, y en estas relaciones es esencial

el factor tiempo. Los que inician una relación no sólo tienen en cuenta las posibilidades del momento presente, sino que de algún modo anticipan su posible desarrollo futuro: las colaboraciones pueden trocarse en alianzas, los rechazos en enfrentamiento. (...) Cada mujer que asume la decisión de dedicarse seriamente a la investigación o a la creación intelectual tiene que empezar por convencer a los demás de la firmeza y la viabilidad de sus propósitos y consumir una notable cantidad de energía en este logro que se concede a sus colegas de modo gratuito. Si consigue evitar que la profecía que vaticina su deserción o su fracaso se cumpla por sí misma en las primeras etapas de su recorrido profesional, habrá superado una dura prueba. Y si en ese empeño no agota todo su caudal de creatividad, de confianza en sí misma, de vitalidad y de optimismo, tal vez pueda encontrar un respiro en su lucha por la supervivencia y dedicarse realmente a la investigación y a la ciencia” (DURÁN, 1999, 344).

Por tanto es urgente la necesidad de relacionar los conceptos que utilizamos académicamente con la vida cotidiana. Veamos algunos datos de nuestro entorno. La realidad nos indica que en todos los niveles del sistema educativo, las mujeres son las que obtienen mejores resultados académicos, sin embargo las expectativas en su trabajo topan con el techo de cristal. La población femenina con estudios universitarios superó a la masculina en 2006 y en el curso anterior las mujeres obtuvieron el 58% de los títulos universitarios en España (MORÁN, 2006a, 38). También en septiembre de 2006 se nos recordaba que el colectivo de profesorado está formado en su mayoría por mujeres: el 66,2% del profesorado no universitario y el 75,6% si hablamos tan solo de la enseñanza pública. Según datos ofrecidos por el Gobierno, las estadísticas en el estudiantado también señalan su mayoría en las tasas de graduación en todos los niveles, lo que no se traduce en las expectativas laborales posteriores. Un ejemplo evidente de su invisibilización: tan sólo el 3% de los *honoris causa* de las universidades españolas son mujeres (MORÁN, 2006b, 36).

Tampoco el espacio público y el privado se ocupa igual, las mujeres han ocupado el espacio público pero, asimétricamente, los hombres son reacios en general a ocupar el espacio privado (SUBIRATS, 1998). Según datos de 2006, los hombres cobran un 40% más que las mujeres en España (NOGUEIRA, 2006b, 40), además las mujeres tienen menor nivel de ocupación y más desempleo. La brecha salarial tiende a crecer a medida que desciende el nivel de formación. Cada año 400.000 mujeres abandonan su empleo por razones personales o para asumir responsabilidades familiares (NOGUEIRA, 2006a, 40). Este tema es muy importante puesto que, según datos de 2007 (RITUERTO, 2007, 35), la desventaja salarial de la mujer en la Unión Europea crece a lo largo de la vida laboral y se

mantiene porque, entre otras razones, las mujeres tienen más dificultades a la hora de conciliar la vida familiar y la vida laboral. Entre otras cosas porque la conciliación parece entenderse con frecuencia como un tema exclusivamente femenino que no afecta a los hombres. Por ejemplo, según datos de 2005 (NOGUEIRA, 2005, 32), el 77% de la población española cree que las cargas familiares frenan la igualdad laboral femenina, y sólo las mujeres cocinan y hacen la colada en más del 75% de los hogares. Y otro más, según datos de 2006, solamente el 11,7% de las madres empleadas puede contar con el marido para atender a los hijos e hijas (NOGUEIRA, 2006a, 41). Las españolas ocupadas, además, dedican un 111% más de tiempo que los hombres a las tareas domésticas, un 56% más al cuidado de menores y un 81% más a la atención de mayores dependientes (PACHO-LÓPEZ, 2006).

Podríamos seguir llenando folios con datos estadísticos, pero a pesar de esta abrumadora información todavía, insisto, hay que justificar en el ámbito académico la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres. Y lo que es peor, en algunos entornos calificados o autocalificados como críticos. No podemos transformar lo que no vemos, lo que no es visible. Como decía Freire y no deberíamos olvidar: *“Enseño porque busco, porque he indagado y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que todavía no conozco y comunicar y anunciar la novedad”* (FREIRE, 2003, 36).

El largo y polémico camino del concepto de género

Asunción Oliva analiza lo que denomina historia accidentada del término género desde su introducción a partir de la lingüística, en la medicina y la psiquiatría a mediados de los '50 para pasar después a las ciencias sociales y a la teoría feminista, y destaca:

“Primero fue el concepto clave de las teorías que estaban en contra del determinismo biológico. Más tarde, como ‘sistema sexo-género’, se enfrentaría a concepciones como la del marxismo, el psicoanálisis y la teoría de Lévi-Strauss sobre las relaciones de parentesco, intentando suplir sus insuficiencias. Luego sufriría la crítica de las feministas negras y lesbianas que argumentaban que el género no era la única ni la más importante instancia en la vida de muchas mujeres, crítica que se enlazó con la que realizaron algunas teóricas influidas por la filosofía postmoderna a conceptos calificados de ‘totalizadores’, como ‘género’, ‘patriarcado’, ‘mujer’, considerándolos como meras construcciones del discurso. En el momento actual, el término que nos ocupa parece estar desliziándose hacia el eufemismo. Como afirma la teórica

francesa Christine Delphy, de las dos nociones implícitas en el término, la de división y la de jerarquía, se hace hincapié solamente sobre la división, con lo que ‘género’ puede servir como otro nombre para ‘sexo’ o ‘diferencia sexual’, sin que ello implique que uno de los géneros esté supeditado al otro. Esta acepción apolítica vendría provocada por lo que Delphy llama la ‘deriva norteamericana’ del concepto que parece estar extendiéndose al feminismo europeo. Quizá por ello exista hoy cierta desconfianza hacia el concepto de ‘género’ por parte de algunas feministas: así la denominación de ‘estudios de género’ en sustitución de ‘estudios feministas’ o ‘estudios sobre las mujeres’ parece a muchas teóricas una forma eufemística, fomentada por las instituciones económicas y políticas, de designar una realidad de subordinación y opresión que no se desea presentar como tal” (OLIVA, 2005, 15-16).

Oliva subraya la necesidad de destacar el hecho de que cuando aparece la noción de género en la teoría feminista, lo hace vinculada a la división del poder y al patriarcado.

En esta línea de las indagaciones sobre género, Carlos Lomas y Amparo Tusón (2001, 9) nos recuerdan que en el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer). Una diferencia biológica que se transforma en discriminación social y cultural. Lomas destaca:

“...aunque a algunos (e incluso algunas) les pese, no hay una esencia femenina ni una esencia masculina, una manera única y universal de ser mujer y de ser hombre, una feminidad y una masculinidad unívocas y naturales sino mil y una maneras diversas y culturales de ser mujeres y hombres. (...) No somos esencias unívocas y universales sino existencias diversas y concretas. No somos esencias naturales sino existencias culturales. Y si no somos esencias sino existencias, y si somos un efecto de la cultura, quizá aún sea posible imaginar la utopía de un aprendizaje equitativo de las identidades masculinas y femeninas a través de la construcción de los contextos escolares y sociales que fomenten la ruptura y la transgresión de los estereotipos injustos e inauguren otras maneras diferentes de ser mujeres y de ser hombres iguales y diferentes donde lo femenino y lo masculino sean órdenes de diverso origen y naturaleza pero de igual valor, donde nada esté escrito de antemano, donde el horizonte de expectativas de cada mujer y de cada hombre se sitúe a la medida de la voluntad humana y no del sexo de las personas y donde nada justifique la desigualdad y los privilegios entre los seres humanos” (LOMAS, 2008, 87).

En esta transformación de las identidades, en estas nuevas vindicaciones, no debemos olvidar a las indagaciones en nuevas masculinidades:

“Afortunadamente de un tiempo a esta parte los feminismos y los men studies coinciden en su crítica a la falacia de un universalismo abstracto que neutraliza las diferencias entre los sexos y convierte el orden masculino del androcentrismo en la referencia obligada y excluyente de la vida de las personas. Contribuía a desvelar la urdimbre social y simbólica que legitima la dominación masculina y la vigencia del androcentrismo en nuestras sociedades sigue siendo una tarea ética y política que compromete tanto a las mujeres en su afán de eliminar cuanto las excluye y las oculta como a algunos hombres que no se identifican con los estereotipos y con las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica” (LOMAS, 2003, 15-16).

También Jesús Gómez presenta un modelo de relación afectivo-sexual focalizado en el diálogo igualitario y en la escuela coeducativa, ubicado en el aprendizaje dialógico y que se nutre del feminismo dialógico y nos ayuda a entender la construcción social y cultural vinculada a nuestro deseo, a lo que nos seduce, lo que nos atrae o lo que amamos. En la misma línea realizó su trabajo Elena Duque (2006). Gómez señala:

“...la perspectiva comunicativa aplicada a la escuela coeducadora genera transformación. (...) La escuela coeducadora no sólo es el lugar donde se observan las desigualdades, sino donde se tiene en cuenta que se producen y también donde se pueden cambiar. (...) Hemos de especificar que la mejora de las relaciones afectivo-sexuales (base del modelo alternativo) debe estar inmersa dentro de un modelo educativo comunitario que se centre en la prevención, en la participación real de la comunidad y en los grupos interactivos” (GÓMEZ, 2004, 87-88).

Reformas educativas, poder y género

¿Cómo debería reflejarse todo esto en las reformas educativas? Nancy Fraser expone cómo entiende la relación entre teoría crítica y género:

“Una teoría crítica de la sociedad articula su programa de investigación y su entramado conceptual con la vista puesta en las intenciones y actividades de aquellos movimientos sociales de la oposición con quienes mantiene una identificación partidaria aunque no acrítica. Las preguntas que se haga y los modelos que designe están informados por esa identificación e interés. Así, por ejemplo, si las luchas contra la subordinación de las mujeres figuran

entre las más significativas de una época dada, entonces una teoría crítica de la sociedad de ese período tendería, entre otras cosas, a arrojar luz sobre el carácter y las bases de esa subordinación. Emplearía categorías y modelos explicativos que revelaran en lugar de ocultar las relaciones de dominación masculina y subordinación femenina. Y desvelaría el carácter ideológico de los enfoques rivales que ofuscaran o racionalizaran esas relaciones. En tal situación, por tanto, uno de los criterios de valoración de una teoría crítica una vez hubiera sido sometida a todas las pruebas habituales de adecuación empírica sería: ¿con qué idoneidad teoriza la situación y perspectivas del movimiento feminista? ¿En qué medida sirve para la autoclarificación de las luchas y anhelos de las mujeres contemporáneas?” (FRASER, 1990, 49-50).

Encarna Rodríguez publicó en 2001 un análisis crítico de la reforma educativa de la España socialista, teniendo en cuenta la relación entre neoliberalismo, educación y género, considerando los cambios políticos, sociales y culturales de los últimos veinte años de desarrollo de la LOGSE, defendiendo el género como una categoría política y denunciando la política administrativa de la administración a la que responsabiliza del fracaso. Siguiendo a Joan Scott, esta investigadora subraya la relación entre género y poder y señala la necesidad de buscar vías para someter nuestras categorías a crítica y nuestros análisis a la autocrítica. Scott argumenta:

“El interés del género como categoría analítica ha surgido sólo a finales del siglo XX. Está ausente del importante conjunto de teorías sociales formuladas desde el siglo XVIII hasta comienzos del actual. A decir verdad, algunas de esas teorías construyeron su lógica sobre analogías a la oposición de hombre y mujer, otras reconocieron una ‘cuestión de la mujer’, y otras, por último, se plantearon la formación de la identidad sexual subjetiva, pero en ningún caso hizo su aparición el género como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales. Esta omisión puede explicar en parte la dificultad que han tenido las feministas contemporáneas para incorporar el término género en los cuerpos teóricos ya existentes y para convencer a los partidarios de una u otra escuela teórica de que el género pertenece a su vocabulario. El término género forma parte de una tentativa de las feministas contemporáneas para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres. (...) Necesitamos examinar atentamente nuestros métodos de análisis, clarificar nuestras hipótesis de trabajo y explicitar cómo creemos que tienen lugar los cambios. En lugar de buscar orígenes sencillos, debemos concebir procesos tan interrelacionados que no puedan deshacerse sus nudos. Por supuesto,

identificamos los problemas que hay que estudiar y ellos constituyen los principios o puntos de acceso a procesos complejos. Pero son los procesos lo que debemos tener en cuenta continuamente. Debemos preguntarnos con mayor frecuencia cómo sucedieron las cosas para descubrir por qué sucedieron” (SCOTT, 1990, 42-44).

Scott (1990, 44) define así el género: “*el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones de poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido*”.

Y defiende cuatro aspectos que hay que tener en cuenta en esta conceptualización: 1) los *símbolos culturales* a nuestro alcance y el *tipo de representaciones* de género que invocan: múltiples y en muchos casos contradictorias; 2) los *conceptos normativos* que confieren una determinada *interpretación* a estos símbolos culturales. Estos conceptos son normalmente expresados mediante doctrinas religiosas, científicas, legales, políticas, etc. dándole un carácter particular a las diversas representaciones; 3) la manera como las *políticas* de las organizaciones e instituciones entienden y *representan* el género; y 4) la existencia de una *subjetividad* creada de acuerdo con los diversos elementos que componen la *categoría* de género.

Rodríguez evidencia que las educadoras no tenemos una experiencia común como base de nuestra identidad de género: encontramos una multiplicidad de experiencias entre mujeres. Por eso podemos construir un proyecto común que trasciende esas diferencias contemplando la construcción de relaciones de poder en los marcos institucionales y culturales y su relación con los conceptos de lo masculino y lo femenino (RODRÍGUEZ, 2001, 39-40). También destaca que en la reforma educativa aunque la mayoría del profesorado que la desarrolló fueron mujeres, no se modificaron las políticas de género que originan la desigualdad entre los sexos, teniendo en cuenta las relaciones sociales en el contexto de las diferencias de género. En lugar de eso asumió que tan solo la presencia de este objetivo conseguiría la igualdad de hombres y mujeres en la escuela, sin analizar las relaciones de poder inherentes a las dinámicas sociales.

Esta investigadora visibiliza los grupos sociales que se marginaron en la reforma y cómo se produjo esta marginación. Pese a un profesorado mayoritariamente femenino, el currículum oficial excluyó a las mujeres como sujeto histórico y social, ignorando aspectos fundamentales como la historia de las mujeres, sus

experiencias y expectativas como profesionales de la enseñanza o la forma en que entendieron su participación en la reforma educativa. Y afirma que las docentes nos convertimos en agentes activos de la negación de nuestras propias identidades y las de nuestro alumnado, cuando lo que queríamos era convertir la reforma en un instrumento de igualdad social. También afirma: *“El reconocimiento de las identidades sociales de las mujeres hubiera supuesto (...) el reconocimiento del género como categoría social y el reconocimiento, por tanto, de que la relación educativa está sujeta a los procesos históricos y sociales y a los intereses de los grupos que en ella intervienen”* (RODRÍGUEZ, 2001, 155-156). Rodríguez sugiere una nueva definición de género identificando los diversos lugares desde donde se construye en la vida cotidiana, redefiniendo y reestructurando una visión política de la igualdad social que, además del género, no deje de lado la clase ni la etnicidad. La búsqueda de nuevas formas de combatir la desigualdad social no es una cuestión de preferencias, sino una responsabilidad de todo el colectivo de enseñantes comprometido con la igualdad social (RODRÍGUEZ, 2001, 227).

Una muestra de que aún queda mucho trabajo por hacer la hemos podido ver en el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio, aunque en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres se contempla la integración del principio de igualdad en la política de educación –art. 25 punto a y art. 24 puntos a y b (libros de texto y material escolar)– y, en concreto, el artículo 24 punto c subraya la necesidad de *“la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado”*; ha sido necesario seguir argumentando en el ámbito académico la necesidad de incluir el género a pesar de las categorías de análisis que ya se han proporcionado desde tres campos de investigación complementarios para ayudarnos a reflexionar sobre la formación de identidades, desarrollados desde el trabajo y la investigación de muchos hombres y de muchas mujeres (sobre todo en los dos primeros casos) que no se debería trivializar ni olvidar en el ámbito académico (AGUILAR, 2002 y 2006): la teoría educativa feminista (que nos proporciona una categoría social), los estudios de mujeres (que nos proporciona una categoría histórica) y los estudios culturales (que nos proporcionan una categoría política).

Como nos recuerda Jurjo Torres (2001, 233-234):

“Si las escuelas son instituciones políticas es lógico defender que las profesoras y los profesores son agentes políticos. Pero no podemos pasar por alto el descrédito al que fue sometida esta acción humana y la misma palabra política durante los años de la dictadura y, en la actualidad, por los discursos ultraconservadores y fascistas. Algo explicaría en buena medida la huida

en las explicaciones y trabajo en las aulas, en general, de todo aquello que pueda resultar socialmente comprometido, que implique hablar con claridad de temas candentes de la sociedad”.

Género, transformación de las desigualdades sociales y radicalización de la democracia

Dolores Juliano nos recuerda que en todas las sociedades estratificadas el sector dominante se atribuye a sí mismo la representación de los intereses generales, relegando a los sectores subordinados al ámbito de lo particular y específico (JULIANO, 1992, 32). Y señala las presiones formales (desde la legislación, o las normas religiosas) o informales (desde los mass-media o “el sentido común” en su acepción gramsciana) que ayudan a que el modelo socialmente presentado sea interiorizado por un gran número de mujeres como el único posible, haga que se produzca una endoculturización desde muy pronto en la mujer para definir sus objetivos en términos de relaciones sentimentales, basando sus autorrealización en el ámbito del amor como única vía de realización. Sin embargo, destaca esta autora, las mujeres nunca han sido simples receptoras pasivas, han desarrollado estrategias para compensar o transformar esta situación a través de: intentos de superar la fragmentación espacial y comunicativa creada por el ámbito doméstico, desarrollando redes de comunicación; intentos de redefinir los modelos socialmente asignados produciendo autoimágenes menos desvalorizadas; intentos de recuperar espacios o de utilizar para sus propias estrategias espacios diseñados para generar subordinación; intentos de asociarse con otros sectores sociales y propiciar así cambios sociales que impliquen también una redefinición de los roles masculinos y femeninos, e impulsar reformas legales que mejoren su situación.

Juliano defiende que en estos casos y en otros en los que se niega a cumplir con las funciones tradicionales o las transforma:

“...la mujer no recibe pasivamente el rol que la sociedad le asigna, sino que negocia, cuestiona y redefine. Esto la sitúa como agente activo, sujeto generador de cultura y actora del cambio social. Es evidente que parte importante de su actividad en ese sentido es recuperada por el sistema y resulta compatible con el mismo, pero esto ocurre con las reivindicaciones de todos los grupos oprimidos. No es una señal de la pasividad de los mismos y de su alienación, sino una muestra de la fuerza de las estructuras y de su capacidad para autoperpetuarse” (JULIANO, 1992, 41).

Kincheloe y Steinberg señalan que muchas mujeres, sobre todo las que pertenecen a la clase trabajadora, como consecuencia del condicionamiento

producido por un ambiente patriarcal devalúan su propio conocimiento y sus capacidades y evidencian:

“Cuando las mujeres creen que su conocimiento es afectivo y no cognitivo y que está constituido por sentimientos y no por pensamientos, su papel subalterno se eterniza a la par que disminuye su poder (...). Es importante para las mujeres estudiar y analizar esta última forma cognitiva de conocimiento, ya que pone en entredicho la falsa dicotomía que hace el patriarcado entre afectividad femenina y racionalidad masculina. En la esfera económica esta falsa dicotomía se traduce, por una parte, en unos trabajos femeninos de baja categoría en los que cabe destacar su naturaleza afectiva e intuitiva y su dedicación al servicio y al cuidado de los demás y, por otra, en unos puestos de trabajo masculinos de mayor categoría que exigen de sus ocupantes unas cualificaciones más altas. Este dualismo sostiene indefinidamente un sistema injusto que exige a los hombres de los trabajos de servicio y asistencia a la vez que hace a las mujeres responsables de estos empleos agotadores y mal pagados. Es esencial que los educadores y agentes culturales conozcan estas dinámicas patriarcales, puesto que son estas fuerzas las que contribuyen a ocultar las capacidades de las jóvenes a los ojos de sus profesores, de sus futuros empleadores y, lo que es más importante, de ellas mismas” (KINCHELOE y STEINBERG, 1999, 176-177).

Pilar Colás (2006) defiende una “cultura femenina transcultural” en el sentido que el género atraviesa todas las culturas patriarcales y, siguiendo a Kincheloe y Steinberg, establece los siguientes rasgos diferenciadores del género: a) todas las culturas asignan a la mujer un lugar y posición social inferior a los del hombre, identificándolas con la esfera doméstica; b) los contextos en los que se desarrollan las prácticas sociales se rigen por valores patriarcales que inhiben y desestiman otros valores diferenciales y, c) existe una marginación y relegación del conocimiento científico, experiencial, emocional y práctico de las mujeres puesto que el conocimiento y la ciencia es construido por hombres con valores patriarcales y para intereses de colectivos privilegiados.

Mary Nash reflexiona sobre la posición de las mujeres tanto en la sociedad de acogida como en las comunidades étnicas y argumenta que esta posición incluye una dimensión de poder y de relaciones de género que, muchas veces, en la relación intercultural no quedan visibles, y defiende:

“Así, del mismo modo que el multiculturalismo implica un cuestionamiento de la homogeneidad cultural, también obliga a retar la homogeneización de una cultura masculina y, por tanto, a establecer canales de reconocimiento

de autoridad y credibilidad a las voces plurales de las mujeres. El reto de la sociedad multicultural consiste no sólo en elaborar procesos políticos y culturales que faciliten el respeto y reconocimiento de las diversidades culturales, sino también en reelaborar los contenidos del contrato de género desde las experiencias de la diversidad” (NASH, 2001, 44).

Dolores Juliano explicita un problema a solucionar y evidencia que acostumbradas a evaluar las acciones por sus objetivos explícitos o por sus logros, los movimientos feministas tienen con frecuencia dificultades para entender a las mujeres de los sectores populares, y subraya que cuando a esta distorsión de la comunicación se agregan las barreras étnicas y raciales, el desencuentro se agudiza, se utilizan estrategias que parten de puntos opuestos y se generan acciones diferentes, y argumenta:

“Trabajan con categorías teóricas y aunque centren su esfuerzo en combatir el androcentrismo de las categorías generadas en el universo masculino, a veces algunos de sus supuestos resbalan dentro de la concepción feminista, fundamentalmente cuando los sectores a analizar están separados por barreras de clase social o de etnia. Las mujeres de los sectores populares son las que más reiteradamente han sido vistas como ‘idénticas’ y se ha evaluado el escaso éxito acumulativo de sus estrategias defensivas como un indicador de la inexistencia de las estrategias mismas. Así puede pasar que muchas mujeres de sectores populares o de grupos étnicos no sepan de qué hablan las feministas (y cuando se enteran no siempre creen que su discurso sea el que ellas necesitan) y muchas feministas no sepan qué hacen las mujeres del pueblo (y si lo saben, no lo consideran válido). (...) En lugar de plantearse siempre un diálogo, que sería mutuamente enriquecedor, muchas veces se plantea una relación didáctica desde las asociaciones feministas y desde las ONG, que tienden a adoctrinar a las mujeres indígenas sobre cuáles deben ser sus reivindicaciones; y una relación de clientismo desde las mujeres populares, que tienden a articular sus demandas y discursos de acuerdo a lo que sus mentoras consideran correcto. Las primeras creen ver, con frecuencia, ignorancia y pasividad en las segundas; éstas a su vez instrumentalizan la ayuda que reciben, de acuerdo a sus viejas estrategias de obtener pequeños logros sin cuestionar los marcos teóricos, dando sólo las batallas que consideran posibles” (JULIANO, 1998, 19-20).

También Lidia Puigvert evidencia que a finales del siglo XX, durante los años '80, muchas feministas defensoras del valor de la diferencia arrinconaron y rechazaron el valor de la igualdad. A esto hay que añadir el elitismo de algunas posturas que se derivaron, y destaca:

“Esta ruptura en la coordinación de las acciones provoca que los lazos solidarios se rompan y se refuercen posturas individuales. Así, las feministas que bajo la corriente del feminismo de la igualdad trataban de convencer y concienciar a las amas de casa de que estaban siendo sometidas a una situación de sumisión y era necesario que la abandonaran, así como todas aquellas acciones que, según las feministas, mantenían a la mujer en situación de desigualdad (la feminidad, la maternidad...), pasaron a defender la postura opuesta: dejar de preocuparse por la condición de las mujeres basándose en que cada mujer debe decidir de forma individual sin que nadie tenga derecho a entrometerse en su decisión. Muchas de estas feministas se hacen indiferentes a las consecuencias sociales de sus planteamientos; no importa si las mujeres superan situaciones de discriminación o si quienes mandan las perpetúan en ellas” (PUIGVERT, 2006, 92-93).

Puigvert nos recuerda que los espacios de reivindicación y propuestas de cambio quedaron relegados a un grupo reducido de mujeres académicas que colonizaron el movimiento, y resalta la relevancia en el siglo XXI de acercar la teoría feminista a las teorías sociales, la necesidad de dar voz al resto de las mujeres y a todo lo que tienen que aportar en la cultura desde sus vidas cotidianas, destacando el valor del feminismo dialógico: mujeres diferentes motivadas en encontrar luchas comunes. Puigvert (2006, 104) destaca: *“Sólo desde el diálogo, el intercambio cultural y el fortalecimiento de los lazos de solidaridad entre las personas, se construyen las identidades de forma intersubjetiva y se encuentran soluciones y salidas al cuestionamiento de nuestras normas”.*

Lidia Puigvert conceptualiza el feminismo dialógico (PUIGVERT, 2001a y 2001b), que se posiciona desde la teoría crítica desde la lucha por el trato de la igualdad entre las diferencias. El feminismo dialógico incluye las voces, en primera persona, de todas aquellas mujeres que tradicionalmente han sido excluidas del discurso feminista: aquellas mujeres que sufren exclusión social, con poca formación académica y menos oportunidades en la sociedad. Y denuncia que sufren una triple exclusión: de género, de etnia y de nivel académico. Mediante la pluralidad de voces, todas las mujeres deciden, a través del diálogo igualitario, qué quieren y cómo lo quieren. Carmen Elboj y Ainhoa Flecha evidencian:

“En la actualidad el movimiento feminista sigue jugando un papel fundamental para conseguir una sociedad más igualitaria y más democrática, aunque debe dar un paso más y superar el elitismo académico que le ha caracterizado hasta hoy. El feminismo dialógico es la apuesta por un feminismo universal y la lucha por la igualdad de oportunidades de todas las mujeres respetando las diferentes identidades y experiencias.

La propuesta del feminismo dialógico es fruto del trabajo conjunto entre mujeres académicas y no académicas. (...) Las reivindicaciones de las mujeres sin título universitario son precisamente las que nos muestran que el feminismo no pertenece a una elite académica sino que es responsabilidad de todas las mujeres.

El camino a recorrer es largo, puesto que la mayoría de las mujeres es excluida del discurso público por parte de la minoría que tiene título universitario, que no sólo lo hegemoniza sino que también lo monopoliza. Esa minoría exige una determinada cuota a la paridad entre hombres o mujeres en los cargos públicos o en la mesa de un congreso pero no se da cuenta de que la participación de las mujeres no universitarias en esos mismos marcos es usualmente igual al 0%. Cuando reivindican la igualdad salarial habitualmente piensan en referencia a sus colegas hombres, pero no en las mujeres que ellas mismas tienen en sus casas haciendo la limpieza” (ELBOJ y FLECHA, 2002, 161-162).

Esta idea recupera a Freire (2002), que defendía: “¿Qué decir de la mujer que lucha en defensa de los intereses de su categoría pero que en su casa raramente agradece a la cocinera por el vaso de agua que ésta le trae y en las pláticas con sus amigas se refiere a ella como ‘esa gente’”.

Una idea importante si pensamos que en septiembre de 2006 las mujeres eran ya la mitad de los 190 millones de inmigrantes de la población mundial, según un informe de la ONU.

Género, compromiso y utopía

El género, pues, es un compromiso que no debería olvidar el profesorado crítico porque, como nos recuerda Jurjo Torres (2001, 12-13):

“Urge recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad, acompañándonos del lenguaje de la crítica. Es necesario asumir como consustancial al ser humano la corresponsabilidad social, aprender a vernos como interdependientes, iguales y libres. Algo que exige hacer análisis que vayan a la raíz, aunque en muchos momentos, desde posiciones políticas conservadoras, traten de etiquetarse como radicales (...). No olvidemos que el principal ideal que debe guiar las reformas e innovaciones educativas debe ser el de contribuir a hacer realidad la igualdad de oportunidades en las sociedades en que vivimos”. Pues eso.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C. (2002). Ponencia "Feminització del currículum". XXXVII Escola d'Estiu organizada por el Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'estiu del País Valencià. Castelló, 2 de julio 2002.
- AGUILAR, C. (2006). "Género y formación de identidades". *CLIJ*, 191, 7-15.
- COLÁS, P. (2006). "Género, interculturalidad e identidad: Teoría y práctica educativa". En M.A. Rebollo, *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 27-55). Madrid: La Muralla.
- DUQUE, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- DURÁN, M. A. (1999). "Liberación y utopía". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 323-347). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ELBOJ, C. y FLECHA, A. (2002). "Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social". *Contextos Educativos*, 5, 159-172.
- FRASER, N. (1990). "¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género". En S. Behabib y D. Cornella, *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política del género en las sociedades de capitalismo tardío* (pp. 49-88). Valencia: Alfons el Magnànim.
- FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia de l'autonomia*. València: Denes Editorial/Edicions del CREC.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1999). "Modernismo, posmodernismo y feminismo". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 135-188). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- GOÑI, A. (2007). Informe "La mujer en España". Educación. Yo dona. *El Mundo*, 23 de junio, 56-59.
- JULIANO, D. (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y Horas.

- JULIANO, D. (1998). *Las que saben. Subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C. (1999). "¿Iguales o diferentes?" En C. Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 9-16). Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2003). "Masculino, femenino, plural". En C. Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 11-27). Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. (2001). "Lenguaje y diferencia sexual". *Textos*, 28, 9.
- MORAN, C. (2006a). "Por qué las mujeres son... ¿más listas?". *El País*, 12 de febrero, 38.
- MORAN, C. (2006b). "Sólo el 3% de los 'honoris causa' de las universidades españolas son mujeres". *El País*, 18 de diciembre, 36.
- NASH, M. (Ed.) (1990). *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. València: Alfons el Magnànim.
- NASH, M. (2001). "Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género". En M. Nash y D. Marre (Eds.), *Multiculturalismo y género. Un estudio disciplinar*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- NOGUEIRA, C. (2006a). "La mitad de los padres trabajadores deja al cuidado de su esposa a los hijos pequeños". *El País*, 1 de junio, 41.
- NOGUEIRA, C. (2006b). "Los hombres cobran de media un 40% más que las mujeres en España". *El País*, 3 de marzo, 40.
- OLIVA, A. (2005). "Debates sobre género". En C. Amorós y A. de Miguel (Comps.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre género al multiculturalismo* (pp. 13-60). Madrid: Minerva Ediciones.
- ORNER, M. (1998). "El deseo mediático: representación visual, poder y consentimiento responsable en la enseñanza de los estudios culturales feministas". En J. Canaan y D. Epstein, *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales* (pp. 133-155). Barcelona: Paidós.
- PUIGVERT, L. (2001a). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

- PUIGVERT, L. (2001b). "Feminismo dialógico". En E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert, *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- PUIGVERT, L. (2006). "La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales". En E. Soriano (Coord.), *La mujer en la perspectiva intercultural* (pp. 83-107). Madrid: La Muralla.
- RITUERTO, R. M. de (2007). "La diferencia salarial entre sexos crece a lo largo de la vida laboral". *El País*, 11 de septiembre, 35.
- RODRIGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, Educación y Género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- SCOTT, J. W. (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En J. S. Amelang y M. Nash (Ed.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 23-56). València: Alfons el Magnànim.
- SUBIRATS, M. (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES

Tesis Doctorales sobre Género y Educación

En el campo de conocimiento en que nos situamos, tenemos la suerte de contar con un riguroso estudio realizado por Daniel Torres y la desaparecida Isabel de Torres –quien fuera una ejemplar estudiosa del feminismo, profesora de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada– que ofrece el repertorio de las tesis doctorales sobre Estudios de las Mujeres defendidas en España a partir de 1975, cuando el feminismo tuvo sus primeras manifestaciones públicas en el comienzo de la transición democrática. Nos referimos a la obra *Tesis Doctorales sobre Estudios de las Mujeres en las universidades de España (1976-2005). Análisis Bibliométrico y Repertorio Bibliográfico*, publicada en 2007, en Sevilla, por el Instituto Andaluz de la Mujer. Este repertorio, como se indica en la propia obra, pone de manifiesto el altísimo nivel –tanto cuantitativo como cualitativo– que dichos Estudios han conseguido en el período en que llevan implantados dentro de los programas universitarios españoles, desde que en 1979 se crearan los primeros Seminarios en las Universidades Autónomas de Barcelona y de Madrid.

La primera cuestión que habría que abordar es la de la denominación, pues la expresión Estudios de las Mujeres se usa en el repertorio con voluntad de simplificación, como sinónimo tanto de Estudios Feministas como de Estudios de Género, aunque desde la autoría del estudio se sea consciente de que esta equiparación no es plenamente válida, pues se ha ido matizando y llenando de contenido esas expresiones. En cualquier caso, se trata de Estudios que incorporan en su metodología las perspectivas no androcéntricas o las perspectivas de las mujeres en la creación y la transmisión del conocimiento.

El repertorio se basa, fundamentalmente, en la Base de Datos Teseo, fuente obligada y casi única para obtener la información que integra el corpus de tesis sobre el que se trabaja en ese estudio. Se trata de una base de datos automatizada, nacional y en curso, con cobertura cronológica a partir de 1976, donde –al menos teóricamente– se recogen todas las tesis aprobadas en las universidades públicas y privadas del Estado Español. Pero la información contenida en la Base de

Datos Teseo se envía desde las Universidades y no siempre es exhaustiva, ni en el número de tesis registradas ni en los datos consignados en cada tesis. No obstante, es la fuente más fidedigna y más completa de la que se dispone y por eso se utiliza para el análisis que se lleva a cabo en la citada obra.

La información que se proporciona cubre desde 1976 hasta 2005, con la matización de que para el último año citado se consigna un número reducido de tesis, pues las consultas se efectuaron en la primera mitad de 2006.

El estudio al que nos venimos refiriendo presenta un análisis general de los Estudios de las Mujeres, englobando tesis relativas a todo tipo de materias y campos de conocimiento, entre los que se encuentra, lógicamente, la educación. Por eso, quizás resulte de interés analizar el peso relativo de la educación en estas tesis.

Así, de un total de 624 tesis incluidas en el estudio, se han realizado 30 en Facultades de Educación (un 4,81% del total), 26 en Facultades de Ciencias de la Educación (un 4,17% del total) y 4 en Facultades de Humanidades y Educación (0,64%). A ellas habría que añadir las realizadas en otros centros, como alguna Escuela de Magisterio o Escuela de Educación. Si se atiende al sexo de la autoría en esas tesis, nos encontraremos con que 11 de ellas han sido realizadas por hombres y el resto por mujeres.

Se analiza también la distribución por campos y disciplinas, clasificadas según Código Unesco. Para el código 58, Pedagogía, se encuentran 49 tesis, subdivididas en 20 tesis en el código 580, Teoría y Métodos Educativos, 20 tesis para el 5802, Organización y Planificación de la Educación, y 9 tesis para el 5803, Preparación de Profesores. También deben tenerse en cuenta las 7 tesis clasificadas en el código 6104, Psicopedagogía, o alguna otra, de indudable interés educativo, incluida entre las tesis de los códigos 6112, Estudio Psicológico de Cuestiones Sociales (son 21), 6112, Estudio Psicológico de Temas Sociales (2 tesis) o 6301, Sociología Cultural (18 tesis).

Este repertorio está disponible no sólo en edición impresa, sino también en la web del Instituto Andaluz de la Mujer, concretamente en la dirección <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/-Tesis-doctorales-de-genero-.html>

Cualquier consulta sobre las tesis doctorales que relacionan género y educación puede realizarse en la dirección antedicha. Téngase en cuenta que allí no puede accederse al texto completo de la tesis, sino a un breve resumen de la misma y a los datos de identificación tanto del autor o autora como de la propia tesis. En estas páginas, por nuestra parte, vamos a ofrecer a continuación un breve repertorio de

tesis aprobadas en los años 2006 y 2007 e incluso una de ellas en 2008, según la información que aparece en la Base de Datos Teseo. Seguimos la estructura del estudio de De Torres y Torres y por eso se proporcionan los siguientes datos: Título, Autoría, Universidad, Centro o Departamento, Fecha de lectura, Dirección y un sencillo Resumen. La búsqueda se ha realizado en Teseo introduciendo los siguientes términos: coeducación, sexismo, sexista, sexistas, mujeres, niñas, maestras, profesoras, feminismo, feminista y feministas. Sólo se recogen las tesis que, introduciendo dichos términos en la interfaz de consulta, se refieren a cuestiones relativas a la educación. El resultado son las diez tesis que se relacionan a continuación.

LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN FÍSICA FEMENINA DURANTE EL FRANQUISMO Y EL IDEAL DE MUJER QUE SE PROPONÍA DESDE SECCIÓN FEMENINA. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA

Autor: Manrique Arribas, Juan Carlos

Universidad: Valladolid

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Fecha de Lectura: 27/04/2006

Dirección: López Pastor, Víctor Manuel y Torrego Egido, Luis

El Estado franquista estableció unos modelos de conducta entre la población, apoyados por los grupos cercanos al poder: militares, falangistas y católicos.

Todos ellos intentaron revivir el tradicionalismo cultural, aislándose parcialmente del mundo exterior. Con esta situación planteada, se conformó el espacio “natural” que le correspondía a la mujer: el hogar y la familia. Se trataba, por tanto, de desvincularla del ámbito social público y del intelectual; asumiendo una clara posición secundaria frente al hombre.

El sistema educativo se utilizó, precisamente, para formalizar y orientar estas misiones femeninas, que derivaron en el establecimiento de un ideal de mujer adecuado a la sociedad del momento. Este modelo de mujer se convirtió en un estereotipo que se intentaba reproducir en beneficio de una parte de la sociedad, la masculina; y que se concretaba en los siguientes valores: obediente, colaboradora, sumisa, dulce, pura de sentimientos, abnegada, pasiva, maternal y familiar.

El Estado, a través de un organismo dependiente como Sección Femenina, preparó el camino para facilitar la adecuación a ese modelo de mujer. Los instrumentos fundamentales que utilizó fueron: el cumplimiento del Servicio Social, la inclusión de las asignaturas de formación del Espíritu Nacional, Enseñanzas del Hogar y Educación Física en los programas educativos, y la organización de actividades extraescolares y recreativas: competiciones deportivas, albergues, cátedras ambulantes, grupos de coros y danzas...

Entre estos instrumentos utilizados se empleó la EF como medio para conformar ese ideal de mujer. La utilización de un método exclusivo para ella, con un profesorado específico en la materia y dependiente de SF, se convirtió en un interesante complemento a las diferentes vías que el Estado utilizó para establecer un modelo de sociedad regido por unos valores vinculados al sexo de los individuos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: EL CASO DE LAS MUJERES MARROQUÍES

Autora: Rascón Gómez, María Teresa

Universidad: Málaga

Departamento: Teoría e Historia de la Educación

Fecha de Lectura: 27/10/2006

Dirección: Esteve Zaragoza, José Manuel

Resumen: este trabajo tiene como objetivos fundamentales:

- 1- Realizar un análisis de las familias inmigrantes marroquíes desde una perspectiva macrosistémica y microsistémica.
- 2- Conocer y comprender los valores, concepciones socioeducativas y estrategias de socialización de los padres marroquíes establecidos en España.
- 3- Y, finalmente, conocer qué elementos conforman la identidad cultural de las mujeres inmigrantes marroquíes y cómo se desarrolla ésta a través del análisis de los roles que estas mujeres desempeñan dentro de la estructura familiar y en interacción con el contexto social (los roles de mujer, madre y esposa).

Para la consecución de estos objetivos se ha llevado a cabo una investigación participativa, que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo, y en la que se han empleado diferentes técnicas de investigación como: las encuestas, las entrevistas focalizadas, la observación participante y las conversaciones mantenidas con un grupo de discusión constituido por madres marroquíes. Asimismo, la muestra empleada está conformada por un total de 79 encuestas, realizadas a padres y madres marroquíes (en las que se trabajan fundamentalmente tres núcleos temáticos: datos personales, escolaridad de los hijos y valores y concepciones socioeducativas de los padres); 29 entrevistas focalizadas (26 entrevistas a mujeres marroquíes, y tres más a distintos profesionales de un Centro educativo de Primaria); y 11 reuniones con el Grupo de discusión conformado por madres marroquíes. El trabajo finaliza con un informe que recoge algunas reflexiones sobre la variación que sufren algunos de los roles que habían interiorizado los padres y madres marroquíes tras el proceso migratorio, y la influencia que determinadas variables como el sexo de los padres, su nivel socioeducativo o su lugar de nacimiento ejercen en los valores, concepciones socioeducativas y estrategias de socialización empleadas por estos padres con sus hijos.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO PROFESIONAL/VITAL DE MUJERES ADULTAS. UN RETO PARA LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Autora: Suárez Ortega, Magdalena

Universidad: Sevilla

Departamento: Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E.

Fecha de Lectura: 30/11/2006

Dirección: García Gómez, M. Soledad y Padilla Carmona, M. Teresa

Resumen: la tesis doctoral se centra en los procesos de tránsito al empleo que viven mujeres adultas de entornos locales de la provincia de Sevilla. Las motivaciones que llevan al planteamiento de las investigaciones parten de la propia experiencia profesional y de la detección de cambios de este colectivo. Son mujeres adultas que se han dedicado durante un tiempo considerable de sus vidas al cuidado de los hijos/as y a la familia, y ahora manifiestan el deseo de acceder al mercado laboral, comenzando a demandar una orientación y formación profesional en este sentido.

Partiendo de esta situación nos planteamos una serie de interrogantes como: ¿Qué situaciones profesionales-vitales viven estas mujeres? ¿Por qué estos cambios

se dan a edad adulta? ¿Cuáles son las razones que están en su base? ¿En qué medida cuentan con formación que les permita la elaboración de itinerarios de inserción? Estas cuestiones se organizan en torno a cuatro objetivos, que se plantean desde una dimensión temporal: presente, pasado y futuro.

El primero, centrado en conocer qué particularidades adquieren los procesos de tránsito profesional/vital por los que pasan las mujeres.

El segundo, con la intención de conocer cuáles han sido los eventos o acontecimientos que han caracterizado sus vidas.

El tercero pretende conocer cómo las mujeres se plantean su futuro próximo, hacia dónde se dirigen y qué posibilidades perciben de mejora profesional/vital.

El cuarto adquiere un carácter transversal en la investigación, estando centrando en la detección de los factores condicionantes más relevantes en el desarrollo profesional femenino.

Al hilo del problema y de los objetivos de investigación, el marco teórico se organiza en cuatro capítulos.

LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (ESTUDIO DE CASOS) "EL TORREJÓN"

Autora: Cruz Díaz, María del Rocío

Universidad: Sevilla

Fecha de Lectura: 21/12/2007

Dirección: Lucio-Villegas Ramos, Emilio

Resumen: tesis doctoral centrada en la fundamentación teórico-práctica de la educación de las personas adultas, concretamente en los rasgos más característicos de las relaciones interpersonales y de comunicación de las mujeres adultas en su proceso de incorporación y adaptación a la vida familiar, social y comunitaria como miembros adscritos en el nivel formativo básico (Alfabetización y Neolectores) del Programa de Educación de Personas Adultas en Andalucía (EPA).

Se ha incidido, con especial atención, en el análisis de la/s teoría/s de la comunicación social y sus determinantes socioculturales. Se profundiza en las corrientes investigaciones formuladas desde orientaciones y disciplinas como la sociología, antropología, psicología... y en especial las líneas educativas pertinentes de las corrientes formuladas por la Educación Popular, Pedagogía Dialógica y Pedagogía de la Comunicación como modelos de acción socioeducativa. Por otro lado, son objeto de interés los modelos de relación interpersonal y su incorporación a contextos de desarrollo socio-cultural (participación en la vida social y comunitaria). La EPA y su marco legislativo y normativo a nivel internacional, nacional, comunitario y local, junto a sus aplicaciones en el centro educativo (documentación requerida por las Administraciones para el buen funcionamiento de todo centro educativo), completarán el marco teórico-político de esta investigación. El abordaje metodológico se centra en la perspectiva de la investigación cualitativa aplicado al estudio de casos en un contexto formal interesado por “las relaciones que se establecen en un Centro de Educación Permanente entre los distintos miembros e instituciones que participan en él –dentro y fuera de la institución educativa y con otras instituciones educativas y/o sociales a nivel local y/o provincial–”.

MUJER Y EDUCACIÓN EN LA CATALUÑA CONTEMPORÁNEA. LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN LA CATALUÑA CONTEMPORÁNEA, 1868-1939

Autora: Prat Balaguer, Rosa María

Universidad: Barcelona

Departamento: Teoría e Historia de la Educación

Fecha de Lectura: 04/05/2006

Dirección: Lozano Seijas, Claudio

Resumen: se trata de un trabajo de investigación que reúne estudios de género, de mentalidad social, de historias de vida, de informes antropológicos, de política y de legislación educativas, del tejido social que va creciendo en torno a la preocupación por la esclavitud de hecho de las mujeres y su condición de ciudadanas de tercera. Todo ello desde la Pedagogía y la Educación, también desde la enseñanza y la instrucción: dos extensos capítulos dedicados a libros de texto para niñas y a los perfiles biográficos de veintitrés educadoras y pedagogas relevantes. Al final, unas conclusiones cierran el trabajo de investigación.

POLÍTICAS DE GÉNERO Y SU DINÁMICA EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR QUE SE IMPARTEN EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE BARCELONA

Autora: Traverso Carvajal, Margarita

Universidad: Autónoma de Barcelona

Departamento: Calidad y Procesos de Innovación Educativa

Fecha de Lectura: 28/02/2006

Dirección: Gairín Sallan, Joaquín

Resumen: tal como indica el título de la tesis, mi interés radica en la confluencia de razones personales, profesionales y de interés social, en analizar políticas y prácticas de género en ciclos específicos de la formación inicial, acontecimiento que cobra centralidad a lo largo de todo el trabajo y que involucra la investigación sirviendo de referente para su misma articulación entre las partes constitutivas del estudio, como de los objetivos que se pretenden desarrollar.

Objetivo general: analizar políticas y prácticas de género en centros de educación secundaria que imparten ciclos de grado medio y superior.

Metodología de trabajo: con el propósito de lograr los objetivos planteados, se desarrolla una primera parte definida por la necesidad de determinar el marco conceptual y teórico que se utiliza de referencia a las distintas etapas que comprende, y la segunda parte de la investigación se dedica al marco aplicativo. La metodología con la cual se abordó el marco aplicativo fue el estudio de casos, de carácter cualitativo e interpretativo.

De acuerdo a la opción metodológica escogida, la muestra seleccionada a efectos de tener una visión global inicial, se efectúa considerando un conjunto de atributos referidos a los tipos de participantes. La metodología del trabajo de campo se decidió organizar la recogida de los datos utilizando entrevistas semiestructuradas, encuestas y análisis de documentos.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Autora: Fontecha Miranda, Matilde

Universidad: País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Fecha de Lectura: 16/04/2007

Dirección: Nuño Angos, Teresa

Resumen: esta tesis doctoral es una investigación de naturaleza cualitativa, en la que el trabajo de campo coincide con el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de formación inicial del profesorado. Dicho proceso se desarrolla en el contexto de la asignatura Educación Física y su Didáctica I, de primer curso de los estudios de Magisterio, especialidad Educación Física. El proceso educativo-investigador que constituye la fase experimental es la consecuencia de varios años participando en la formación del futuro profesorado a través de una metodología reflexiva, crítica y cuyo proceso se desarrolla desde la perspectiva de género. La especificidad y originalidad de este trabajo reside en dos aspectos: el primero, que no nos limitamos a estudiar le tema de Coeducación, sino que todo el proceso se lleva a cabo desde la perspectiva feminista. El segundo, en que se trasciende la fase de diagnóstico. Es decir, comenzamos por detectar las creencias implícitas del alumnado acerca de los conceptos Educación Física y Coeducación para, en función del análisis inicial, implementar una intervención didáctica, cuyo objetivo es contribuir a su emancipación y autonomía personal como docentes.

JUEGO Y GÉNERO. ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LOS CONTEXTOS Y PRÁCTICAS LÚDICAS INFANTILES

Autora: Lobato Gómez, Emma

Universidad: Oviedo

Departamento: Ciencias de la Educación

Fecha de Lectura: 05/11/2007

Dirección: Rodríguez Menéndez, María Del Carmen

Resumen: el objetivo principal de esta tesis es ampliar nuestro conocimiento sobre la influencia del juego infantil en la construcción de la identidad de género. El marco teórico se apoya tanto en el enfoque sociocultural (Vygotski, Elkonin, Bruner), que entiende el juego como una estructura marcada desde sus comienzos por factores sociales, como en las teorías feministas postestructuralistas que interpretan la identidad de género como un fenómeno socialmente construido, en permanente evolución y sujeto a las influencias de los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana.

El estudio se plantea a partir de una metodología cualitativa con técnicas etnográficas, recogiendo información (entrevistas, cuestionarios, grabaciones en video) sobre las actividades lúdicas de 10 niñas y 10 niños con edades comprendidas entre los 4 y 6 años, de clase social media-baja. El eje de nuestro análisis está constituido por el discurso y la interpretación de resultados se basa en la utilización de un sistema de categorías asentadas en los discursos predominantes de la masculinidad y feminidad hegemónicas.

Los resultados muestran que las prácticas lúdicas de las niñas están dominadas por los discursos de lo doméstico, el cuidado y la belleza y las de los niños vienen determinadas por los discursos del poder, la competitividad y la independencia. También se observan algunas divergencias con discursos y prácticas contra-hegemónicas.

MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES. ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Autor: Candela Agullo, Carlos

Universidad: Universitat de València (Estudi General)

Departamento: Instituto Universitario Tráfico y Seguridad Vial

Fecha de Lectura: 29/10/2007

Dirección: Barbera Heredia, Ester

Resumen: este trabajo se plantea como objetivo principal la comprensión de los motivos que llevan a hombres y mujeres a elegir y desempeñar profesiones diferentes. La aproximación al estudio de esta cuestión se realiza desde dos perspectivas fundamentales, la psicología del género y la psicología de la motivación.

En primer lugar, se realiza una revisión de la situación de la mujer en la sociedad actual, especialmente en los ámbitos educativo y laboral. La segregación horizontal de género existente en el mercado laboral supone una forma más de discriminación contra la mujer, porque las profesiones ocupadas por los hombres suelen gozar de un mayor prestigio y reconocimiento social y económico. Algunas de las medidas propuestas para paliar la segregación laboral de género se han impulsado desde el marco legal y jurídico. Diferentes estamentos nacionales e internacionales han apoyado la implantación de medidas que promueven la igualdad de derechos y oportunidades para mujeres y hombres.

La primera perspectiva de análisis de este trabajo es la psicología del género, que permite analizar, de forma no sesgada, las variables sociales y psicológicas implicadas en las relaciones entre hombres y mujeres en el ámbito laboral. La incidencia de las asimetrías de género determina unas relaciones de poder desiguales, que dejan a las mujeres en clara situación de desventaja dentro del mercado laboral. El análisis de las variables organizacionales, teniendo en cuenta las nuevas demandas fruto de los cambios producidos en la economía y la sociedad, demuestra las diferentes posiciones y representaciones de mujeres y hombres dentro de las organizaciones laborales.

La segunda perspectiva de análisis de la segregación laboral de género se enfoca desde la psicología de la motivación. Dentro de este campo de conocimiento se han desarrollado estudios que analizan las diferencias motivacionales de mujeres y hombres en relación a la elección de carrera.

CHICAS Y PODER EN LA ESCUELA. IDENTIDADES ACADÉMICAS, SOCIALES Y DE GÉNERO ENTRE JÓVENES DE LA PERIFERIA

Autora: Ponferrada Arteaga, María Isabel

Universidad: Autónoma de Barcelona

Departamento: Antropología Social y Cultural

Fecha de Lectura: 07/02/2008

Dirección: Carrasco Pons, Silvia

Resumen: la tesis se basa en una etnografía en la que se ha seguido a una cohorte de chicas y chicos de clases trabajadoras de diversos orígenes escolarizados en un curso de Tercero de ESO de un centro público de una ciudad de la periferia de Barcelona. El abordaje etnográfico se llevó a cabo durante un curso escolar, desarrollando un ulterior seguimiento de una muestra significativa de chicas durante los tres cursos siguientes. Desde una perspectiva de género, se aborda la tensión entre los límites y las oportunidades que la escuela ofrece aparentemente a las chicas de clase trabajadora y de minorías. Se analizan sus experiencias escolares y sociales, las prácticas discursivas del profesorado y del alumnado, las tecnologías disciplinarias y los mecanismos escolares de organización del alumnado, así como el impacto en sus identidades en construcción. Los resultados indican que la escuela de la periferia produce nuevas e interiorizadas desigualdades para la mayoría de su alumnado aunque consigue el éxito para un grupo seleccionado, que no sólo no coincide de forma plena con el alumnado con mayores expectativas, sino tampoco con el alumnado que muestra inicialmente más potencial, muy especialmente en el caso de las chicas: de los 80 estudiantes que compusieron la cohorte inicial, sólo 11 llegaron a terminar bachillerato, y 3 fueron chicas. Se produce finalmente un progresivo e involuntario desempoderamiento de las chicas de clase trabajadora fuertes y asertivas, una invisibilidad de sus procesos escolares y sociales de exclusión, y una selección escolar que produce un frágil éxito en las jóvenes que consiguen acceder a estudios post-obligatorios.

LUIS TORREGO EGIDO

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

EDUCAR EN LA CIUDADANÍA. PERSPECTIVAS FEMINISTAS

Rosa Cobo (ed.)

Madrid, Los Libros de la Catarata, 2008, 186 pp.

En el actual panorama educativo de nuestro país, la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, surgida con la Ley Orgánica de Educación (LOE), ha generado toda una amplia gama de titulares llamativos en la prensa y una variopinta profusión de opiniones en tertulias radiofónicas y televisivas. Paralelamente, se ha desatado una empeñada campaña de boicot a la misma desde los sectores religiosos y políticos más conservadores. En realidad no se está produciendo un debate sobre esta asignatura, sino más bien un estruendoso alboroto que poco aporta al avance educativo que se precisa.

En medio de la algazara de los hooligans de la moral, surge esta obra, que pretende aprovechar lo que las autoras del libro consideran una oportunidad para formar competencias cívicas para la convivencia democrática, el desarrollo de actitudes críticas ante la desigualdad y los diferentes tipos de discriminación y la participación en la construcción de una sociedad más justa, solidaria e igualitaria. Eso representa para ellas la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

La finalidad de la obra se declara desde el principio: propiciar una reflexión desde una perspectiva feminista que lleve a incluir en la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en todo su recorrido didáctico, la realidad y las aportaciones de la mitad de la humanidad: las mujeres. Con ese propósito se aportan argumentos y datos que permitan, con posterioridad, desarrollar prácticas en el aula con el propósito de desactivar construcciones sociales y simbólicas que colocan a las niñas y a las jóvenes en una situación de desventaja.

La obra consta de seis capítulos. En el primero de ellos, “Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía”, la profesora Rosa Cobo, coordinadora de la obra, parte del feminismo como teoría crítica, para analizar su propuesta de transformación social, que exige que los espacios de la democracia y de la escuela se apropien activamente de la idea de igualdad de género, pues una sociedad con igualdad entre hombres y mujeres amplía la ciudadanía y la democracia.

Cristina Justo aborda “los Derechos Humanos, el laicismo y la educación para la ciudadanía”, situando el debate intercultural y los derechos de las mujeres como centro de su argumentación. Se adentra en un terreno intrincado: el de los límites que deben establecerse en torno a la multiculturalidad, especialmente cuando entran en conflicto con los derechos de las mujeres. Reivindica la idea

expuesta en la Declaración de Beijing (1995): los derechos de las mujeres son derechos humanos, para afirmar que es imposible respetar de igual modo todas las manifestaciones culturales, sobre todo cuando conducen directamente a la discriminación de la mitad de la población.

Luisa Posada aborda el tema de la violencia de género, aportando las claves imprescindibles para comprender el origen estructural de la misma, así como sus manifestaciones surgidas de los procesos de desigualdad en la relación entre los sexos. Alicia Miyares, por su parte, se centra en la formación de estereotipos sexuales en la escuela, para reflexionar desde ahí sobre los objetivos y las premisas necesarias en la educación afectivo-sexual, en la que subraya la responsabilidad individual.

Los dos últimos capítulos se dirigen a la raíz del sistema educativo. Las profesoras Ana Sánchez y Ana Iglesias analizan el currículum oculto del aula: los estereotipos que subyacen tanto en las relaciones educativas, como en los libros de texto y en la cultura escolar, predominantemente masculina; ese análisis lleva a una clara diferenciación entre la realidad de la escuela mixta y los propósitos de la coeducación. Pilar Ballarín cierra el libro con una exposición de las causas de la desigualdad de trato, de los desequilibrios de representación de géneros y del androcentrismo que impregna los contenidos escolares, para, a partir de ella, realizar la propuesta de un reto: convertir la escuela en un laboratorio práctico de ciudadanía a partir de la concepción de democracia feminista.

LUIS TORREGO EGIDO

¿EL OTOÑO DEL PATRIARCADO? LUCES Y SOMBRAS DE LA IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES

Carlos Lomas

Barcelona, Península, 2008, 368 pp.

Este hermoso y muy bien escrito ensayo intenta contestar a la pregunta que se hace el autor en la introducción del libro: “¿estamos asistiendo o no al otoño del patriarcado y con él al declive sin vuelta atrás de la dominación masculina o, por el contrario, todo es un espejismo y el poder de los hombres sigue incólume y sin grieta alguna?” (p. 18).

Su autor, un reputado profesor de Lengua de educación secundaria, hace un recorrido por diferentes problemáticas y estaciones a través de la evocación de

diferentes textos literarios clásicos en los títulos de los capítulos y subcapítulos como un guiño también a su formación y ámbito docente, pero sin perder de vista su objetivo, intentar indagar sobre la situación actual de la (des)igualdad entre los hombres y mujeres en nuestro país, con sus luces y sombras, como bien indica el título del libro. En palabras del autor “(...) aunque nunca en la historia de la humanidad ha habido tantas luces iluminando la utopía de la igualdad entre hombres y mujeres, aún persisten en el mundo alargadas sombras que oscurecen esa utopía con un paisaje desolador en el que la vida de las mujeres no vale nada y sigue habitada por la injusticia, la opresión y la violencia” (p. 21)

Todo el libro merece una lectura atenta, pero hay que destacar el capítulo dedicado a la controversia entre el feminismo de la igualdad y la diferencia por su claridad en la exposición y los argumentos expresados. En el resto del texto podemos encontrar desde datos objetivos sobre la situación de desigualdad de las mujeres en el mundo, argumentaciones y elaboraciones sobre la construcción de las identidades masculinas y femeninas en el marco de la cultura patriarcal, el uso del lenguaje y las palabras, la vida en el aula y los efectos de la educación en la formación de hombres y mujeres, los lenguajes multimedia y la publicidad y los contextos culturales como elementos relevantes en la socialización diferenciada por sexos. Algunas de ellas son polémicas y otras acertadas (desde mi punto de vista, por supuesto), pero éste no es el espacio para discutir las, sino para avanzar sobre su contenido y el deseo de fomentar la lectura y el debate sobre sus aportaciones.

Podríamos decir que existen muchos textos que ya han abordado estas mismas problemáticas y es cierto, pero su principal valor reside en hacerlo desde la mirada masculina de un hombre comprometido con la lucha por la igualdad en todos sus aspectos y principalmente preocupado por la construcción de la igualdad de las mujeres y cómo ésta está cambiando la vida de los hombres y las implicaciones éticas y prácticas que ello tiene en casos concretos. En este contexto se agradece la honestidad del autor al referirse en muchos momentos del libro a sus propios interrogantes y situaciones paradójicas vividas en primera persona y cómo ha ido avanzando en el difícil camino de construirse una nueva identidad como hombre alejada del patriarcado y la homofobia, tendiendo al mismo tiempo puentes de diálogo y reconocimiento mutuo desde la diferencia con las mujeres, entendidas éstas como un colectivo plural y heterogéneo. Este ejercicio es de un valioso poder pedagógico en cuanto muestra la trayectoria y las visiones de hombres involucrados en la lucha por la igualdad, que nos recuerdan que “otro mundo es posible... (donde) vindico la utopía de un mundo sin víctimas ni verdugos, en femenino, en masculino y en plural” (p. 27)

ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ

GÉNERO Y CURRÍCULO. APORTACIONES DEL GÉNERO AL ESTUDIO Y PRÁCTICA DEL CURRÍCULO

Carmen Rodríguez Martínez (Comp.)

Madrid, Akal, 2006, 256 pp.

En este texto se recogen diferentes y diversas aportaciones al campo del currículo que merece la pena destacar. No existen en el panorama editorial español muchas contribuciones que nos hablen de cómo los estudios de género han influido de una forma tan drástica y profunda en la construcción del conocimiento científico en general y la mayoría están referidas a la construcción del conocimiento de las ciencias experimentales y de la naturaleza. En este caso, el esfuerzo por realizar nuevas aportaciones es considerable, desde la traducción de un excelente artículo de Sandra Harding sobre los estudios feministas poscoloniales y sus planteamientos, a la aportación de Pilar Ballarín sobre la educación de las mujeres y el curriculum preparado para ellas como seres inferiores a los hombres a lo largo de la historia de la pedagogía, pasando por dos incursiones, una sobre la construcción del campo de la psicología y la investigación sobre las diferencias intersexuales, los estereotipos y las actitudes a cargo de Esther Barberá y otra sobre el campo de la antropología social y las mediaciones de género en los procesos educativos por Carmen Gregorio y Adela Franzé.

En una segunda parte se abordan las aportaciones del feminismo al análisis del curriculum y se centran algunos de los aspectos que todavía siguen desequilibrando el curriculum escolar en contra de las niñas y mujeres: el antropocentrismo de los textos como un referente de un humanismo que sólo reconoce a los hombres (Amparo Moreno); los problemas que tienen las jóvenes en el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Carmen Rodríguez y Félix Angulo); el espinoso campo de la convivencia en las aulas y las desequilibradas relaciones que se producen entre chicos y chicas también en los centros educativos (Elena Simón) y una propuesta para introducir el tratamiento de las emociones, el cuerpo y la sexualidad en el aula (Charo Altable). Estas cuatro aportaciones nos proporcionan un mapeo bastante ajustado de cuáles son las problemáticas de las niñas y mujeres en los sistemas escolares actuales, problemas más ocultos y sutiles que en tiempos pasados, pero no por ellos con menores repercusiones en la formación de las niñas.

La tercera parte recoge tres aportaciones desde una perspectiva de género sobre las políticas educativas. La primera de ellas, a cargo de Judith Astelarra, analiza las políticas públicas de igualdad de oportunidades en España, cómo se

han configurado a lo largo del tiempo en los estados modernos y qué efectos han tenido estas políticas en la situación de las mujeres. La segunda es una contribución de Cándida Martínez sobre la situación de las mujeres en la universidad y cómo hacer de ésta espacios educativos más equitativos. La tercera de ellas plantea posibles políticas de cambio educativo desde una perspectiva de género en las escuelas y está a cargo de Marina Subirats.

En conjunto, es una obra imprescindible para quienes quieren acercarse al campo de los estudios de género en el mundo de la educación, tanto por su triple orientación como por la relevancia de las autoras (todas ellas auténticos referentes en su campo de estudio) y la calidad de los trabajos recopilados.

ROCÍO ANGUIA MARTÍNEZ

AUTORES

Consol Aguilar Ródenas es Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castelló. Forma parte del Nudo Académico de Género de la Fundación Isonomia de esta universidad como integrante de la Comisión Asesora y del profesorado de la formación on-line. Su línea de investigación se sitúa en la opción crítica y el aprendizaje dialógico y en la misma dirección se encuentran sus trabajos y publicaciones. Ha trabajado diversos aspectos de la formación de identidades o la coeducación como el libro *Coeducación*, de la colección “¿Qué queremos decir cuando hablamos de...?” (Castellón, 2001), o el capítulo “Estudios sobre Lengua, Literatura y Mujer”, en Sancho M.I., Ruiz L., y Gutiérrez F. (2006). *La mirada convergente: identidad, LIJ y género desde la opción crítica*. Jaén: Universidad de Jaén. Ha participado en diversas investigaciones de carácter estatal y autonómico relativas a estudios de género, como la titulada “Violencia de género en las universidades españolas”.

Rocío Anguita Martínez es profesora de la Facultad de Educación de Valladolid. Es miembro de la Cátedra de Estudios de Género de la U.Va. Ha participado en la organización de numerosas actividades e investigaciones I+D y es miembro del grupo de investigación GSIC-EMIC. Entre sus líneas de investigación actuales se encuentran las TICs y el género, las mujeres en los sistemas educativos, la innovación en docencia universitaria y metodología cualitativa de investigación.

Pilar Colás Bravo es catedrática del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Ha participado como investigadora principal en numerosas investigaciones como Aprendizaje Universitario e Identidad de Género: Diseño de Materiales Didácticos para la Adaptación al Crédito europeo, y ha colaborado en otros como Creación de Redes: Ampliación del Proyecto U-Learn del Programa Marco I+D de la Unión Europea. Entre sus líneas de investigación se encuentra el análisis del impacto del nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la docencia y la formación de formadores e identidad de género, entre otras.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es Profesor Titular de la Universidad de León. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Especialista en organización educativa, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa. Autor de *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación* (2007) Barcelona: El Roure; “El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela” (2007) *Revista de Educación*, 342, enero-abril, 127-146; “Los aspectos

antipedagógicos de los videojuegos” (2007) *Crítica*, 947, 65-68; *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico* (2006) Santiago de Chile (Chile): Arrayán Editores; entre otros libros y artículos. Se desempeñó como director de las siguientes investigaciones: “Una experiencia de innovación del crédito europeo a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (2007) Junta de Castilla y León (BOCYL 149, 3 agosto 2006); “Estrategias pedagógicas interculturales que potencian la convivencia en los centros educativos” (2006) Diputación de León (BOP 233, 7 noviembre 2005); entre otras.

Teresa García Gómez es Doctora en Pedagogía, profesora de la Universidad de Almería. Ha participado en distintos proyectos, tanto nacionales como internacionales, siendo en su mayoría Proyectos I+D, entre los que cabe destacar: “Análisis de la participación del alumnado en el desarrollo del currículum”, “La mujer en la dirección de los centros escolares: estudio de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y análisis cualitativo de los procesos implicados en la puesta en práctica de las políticas de gestión y liderazgo escolar”, y “Juventud e internet: escenarios socioeducativos y de ocio de la sociedad de la información”. Las líneas de investigación son: coeducación, relaciones de poder, educación y género, alternativas pedagógicas y educación democrática.

Alfonso García Monge es profesor del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Sus líneas de investigación se centran en los siguientes temas: cuerpo y cultura, género, juego motriz reglado en educación primaria.

Vicente Manzano Arrondo es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, doctor en Psicología y diplomado en estudios avanzados en Psicopedagogía y en Economía. Tras diversos proyectos de investigación y publicaciones en torno a las encuestas y el software de apoyo a la investigación del comportamiento, su línea de trabajo actual se centra en la potencia social, es decir, la construcción de poder a niveles individual y comunitario.

María Jesús Márquez García es coordinadora del “Plan de Acción Educativa con Población Infantil y Juvenil Gitana en Riesgo de Exclusión” de la Fundación Secretariado Gitano en Andalucía. Profesora Asociada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Sus principales líneas de investigación están centradas en la interculturalidad y el género.

Daniela Padua Arcos es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Sus principales líneas de investigación están centradas en la interculturalidad, el género, la educación y el currículo, así como en la investigación biográfica y la formación de profesorado.

Henar Rodríguez Navarro es Profesora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Doctora en Psicopedagogía. Sus líneas de investigación se centran en la inmigración y escuela, la interacción entre iguales, el género, el aprendizaje colaborativo y las nuevas tecnologías.

Laura Ruiz Eugenio es becaria del programa FPI (Formación de Personal Investigador) dentro del Plan Nacional I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación. Forma parte del equipo de investigación del proyecto I+D Violencia de género en las universidades españolas, así como también ha participado en las investigaciones “Violència de gènere a les universitats? Realitats, formes i superació”; y “Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als Instituts d’Educació Secundària”, ambas financiadas por la AGAUR (Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca) de la Generalitat de Catalunya.

Eloina Terrón Bañuelos es Profesora Técnica de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia, en la especialidad de Servicios a la Comunidad, desempeñando su labor profesional como trabajadora social en el equipo provincial de atención a la diversidad auditiva de la provincia de León. Diplomada en Trabajo Social y especialista en género y convivencia, actualmente desarrolla su labor profesional e investigadora en el campo de la atención a la diversidad, el género y la convivencia educativa. Investigadora en: “Estrategias pedagógicas interculturales que potencian la convivencia en los centros educativos” Diputación de León (2006-2007); “La cultura de género en las organizaciones educativas: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección” Investigación convocada y financiada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer) en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Es coautora de los siguientes libros, capítulos de libros y artículos: *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro (2006). “Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza”. En ALFONSO, C. y otros (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela* (115-125). Barcelona: Graó. “Women and the power in the educational organizations. Education-line, Brotherton Library, University of

Leeds (Leeds, LS2 9JT) <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003530.doc>. (2004), entre otros.

Luis Torrego Egido es profesor de la Escuela de Magisterio de Segovia. Es coordinador del Programa de Doctorado “Educación y Diversidad. Alternativas para el siglo XXI”. Ha participado en la organización de numerosas actividades e investigaciones I+D. Entre sus líneas de investigación actuales se encuentran las de innovación en docencia universitaria, diversidad y desigualdad en educación y metodología cualitativa de investigación. Es miembro del equipo del proyecto I+D (2005-2008) Violencia de género en las universidades españolas.

Rosa Valls Carol es investigadora principal del proyecto I+D Violencia de género en las universidades españolas (Instituto de la Mujer. MTAS). Ha sido investigadora principal en diferentes proyectos I+D y miembro del único proyecto de investigación sobre educación escolar actualmente vigente en el Programa Marco de Investigación europea, el Proyecto Integrado INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (FP6, 2006-2011). Cuenta con numerosas aportaciones en las líneas de investigación de pedagogía crítica, inclusión educativa y comunidades de aprendizaje y violencia de género, entre otras.

1) Normativa general

La **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**, que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los “Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**, cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [www.aufop.org y www.aufop.com], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atender para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un “título corto” y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas “...” y se incluirá el número de la página. Ejemplo: “Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales” (DELORS, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- **Para libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). “Título del artículo”. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). “Título del capítulo”. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARMÉ (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, XEXÚS R. (2002). “El conflicto como contenido didáctico”. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, ROSARIO (2002). “Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.
- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, DANIEL P. y ZEICHNER, KENNETH, M. (1988). *Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).

- **Consultas en Internet:** MORAL SANTAELLA, CRISTINA (2001). “La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales, cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los

mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente en las condiciones ya señaladas, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor

metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA "REVISTA DE ESCUELAS NORMALES"

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):

DIRECCIÓN:

CALLE/PLAZA: NÚMERO:

CIUDAD: PROVINCIA:

PAÍS: CÓDIGO POSTAL:

TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS):

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

PRECIOS PARA 2009, IMPUESTOS INCLUIDOS

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en www.aufop.com & www.aufop.org).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 €
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 €
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 €
- Precio de un ejemplar suelto: 30 €

FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)" Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)", a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Facultad de Educación • Despacho II de Psicología

San Juan Bosco, 7

E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: emipal@unizar.es)

FIRMADO

