

Rebollo, M^a Ángeles; Vega, Luisa; García-Pérez, Rafael (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.

EL PROFESORADO EN LA APLICACIÓN DE PLANES DE IGUALDAD: CONFLICTOS Y DISCURSOS EN EL CAMBIO EDUCATIVO

M^a Ángeles Rebollo, Luisa Vega y Rafael García-Pérez
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo presenta los conflictos que experimenta el profesorado responsable de coeducación de los centros educativos en la aplicación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa basada en la aplicación de grupos de discusión. La muestra del estudio está compuesta por 30 profesoras y 5 profesores procedentes de diferentes centros de Educación Secundaria de Andalucía, que participaron en cinco grupos de discusión en los que se debatía sobre el plan de igualdad. Los resultados muestran una variedad de conflictos de índole contextual y estratégico en la aplicación del Plan de Igualdad en los centros educativos, revelando ciertas resistencias e inercias institucionales a los cambios

Correspondencia con los autores:

María Ángeles Rebollo. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla (Spain). Tel: +34 95 542 06 43. Fax: +34 95 542 06 43. E-mail: rebollo@us.es

Luisa Vega. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla (Spain). Tel: +34 95 542 06 43. Fax: +34 95 542 06 43. E-mail: luiveg@us.es

Rafael García-Pérez. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla (Spain). Tel: +34 95 542 06 42. Fax: +34 95 542 06 42. E-mail: rafaelgarcia@us.es

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de investigación de excelencia "Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela" (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. BOJA n° 71 de 11 de abril de 2007 (ref. P06-HUM-01408). Este trabajo se vincula a la tesis doctoral de Luisa Vega desarrollada en el marco de este proyecto.

e innovaciones educativas relacionadas con la igualdad de género. De forma complementaria, el artículo muestra algunas voces y discursos usados por el profesorado en la resolución de estos conflictos.

Palabras clave: equidad de género; igualdad de oportunidades en educación; análisis del discurso; profesorado.

TEACHERS AND THE IMPLEMENTATION OF EQUALITY PROGRAMMES: CONFLICTS AND DISCOURSES IN EDUCATIONAL CHANGE

ABSTRACT

This paper presents the conflicts experienced by the teachers responsible for co-education in schools when implementing the 1st Plan for Equal Opportunities between Men and Women in Education. The study used a qualitative methodology based on focus groups. The sample was made up of 30 female and 5 male teachers from different secondary schools of Andalusia, Spain, who participated in five focus groups in which they discussed the Plan for Equal Opportunities. The results show contextual and strategic conflicts in the implementation of the Plan for Equal Opportunities in schools, revealing some inertia and institutional resistance to educational changes and innovation related to gender equality. In addition, the article presents different voices and discourses used by teachers in the resolution of these conflicts.

Key words: gender equity; equal education; discourse analysis; teacher.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los conflictos y discursos del profesorado coordinador de coeducación de los centros de Educación Secundaria durante el primer año de implantación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación de Andalucía. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de excelencia cuyo propósito final es la creación de recursos virtuales para la coeducación y el análisis de buenas prácticas coeducativas para favorecer y potenciar una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos.

El marco institucional y político para el desarrollo de esta investigación es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006, cuyo objetivo es transformar la cultura de género en la escuela, facilitando el conocimiento de las diferencias entre sexos, promoviendo prácticas educativas igualitarias y mostrando cambios en las relaciones de género. Dicho plan incluye un conjunto de medidas que afectan a la organización escolar, los contenidos curriculares y la formación del profesorado.

La creación de una figura de profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros es una de las medidas claves contempladas en el Plan. Este profesorado asume funciones en el diagnóstico del centro en materia de igualdad, en la elaboración de planes de igualdad del centro y en el cumplimiento de normativas y directrices en esta materia por parte del centro (uso de lenguaje no sexista, inclusión de la perspectiva de género en el proyecto de centro, etc.). De forma paralela, el Plan de Igualdad

contempla un programa de formación del profesorado que combina una formación externa mediante cursos y jornadas con una formación permanente en los centros a través de proyectos de coeducación y grupos de trabajo. El presente estudio se centra en analizar los conflictos y discursos del profesorado que asume esta responsabilidad de desarrollar el Plan de Igualdad en los centros educativos durante el primer año de implantación del mismo.

Las creencias y actitudes del profesorado constituyen un aspecto clave para los cambios educativos propiciados por la perspectiva de género. La sensibilización y formación en género son facetas importantes en los procesos de innovación educativa vinculados a la inclusión de un enfoque integrado de género en los contenidos y prácticas educativas. En este sentido, Kroska (2000) plantea que la ideología de género alude a actitudes relacionadas con roles, derechos y responsabilidades que se atribuyen y consideran propias de hombres y de las mujeres en una sociedad, distinguiendo entre ideologías tradicionales, conservadoras o antifeministas e ideologías igualitarias, liberales o feministas. En esta línea, Moya (2004), afirma que la ideología sexista hace referencia al conjunto de creencias sobre los roles, características, comportamientos, etc. considerados apropiados para hombres y mujeres, así como las creencias sobre las relaciones que miembros de ambos grupos deben mantener entre sí. Esta ideología no es neutral, sino que busca el mantenimiento del statu quo, esto es, perpetuar las relaciones asimétricas y de poder entre hombres y mujeres. Algunas investigaciones (Glick y Fiske, 1996; Glick y Fiske, 2001; García-Pérez, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán y Ruiz-Pinto, 2010) estudian las actitudes de las personas hacia las mujeres o hacia las políticas de igualdad como manifestaciones de su ideología de género.

La intervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio hacia la igualdad se muestra como un factor clave para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables ya que a través de ellos se transmiten y se reproducen patrones culturales. En este sentido, Moreno (2000) manifiesta que no podemos olvidar el papel de los y las enseñantes, ya que son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículo de socialización.

En una revisión de investigaciones sobre la actitud del profesorado ante el cambio coeducativo, Bonal (1997), señala que el profesorado considera la escuela como una institución neutra, mostrándose en desacuerdo con medidas encaminadas a alterar elecciones individuales, especialmente relacionadas con opciones de estudio y profesionales, las cuales consideran que son el resultado exclusivo de decisiones personales tomadas sin coacción, por lo que se manifiestan genéricamente de acuerdo con la aplicación de políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos pero no con medidas concretas para alcanzarla. Por todo ello, Bonal (1997) concluye que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace, es decir, lo es más por omisión que por acción siendo esa resistencia lo que hace que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas. En esta misma línea, Acker (1995) señala entre las formas de resistencia del profesorado hacia la igualdad las objeciones que pone a las iniciativas de igualdad cuando éstas implican una acción positiva hacia las mujeres porque consideran que significa una discriminación para los chicos.

Estudios más recientes sobre opiniones y actitudes del profesorado en relación con la igualdad (Colás y Jiménez, 2006; Bolaños y Jiménez, 2007, García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra, 2011, Rebollo, García- Pérez, Piedra y Vega, 2011,) señalan la existencia de aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino que no reconoce ni percibe prácticas de discriminación y desigualdad en la escuela, mostrando su mayor dificultad perceptiva en el plano relacional, es decir, en el plano de la práctica educativa. Estos datos revelan que aún persisten resistencias hacia el cambio en los centros escolares y que a pesar de la puesta en marcha de políticas y planes de igualdad, un porcentaje de profesorado aún no se ha incorporado de manera activa, pública y decisiva en este proyecto.

Simón (2000) sostiene que la coeducación tiene la virtualidad de actuar como motor de cambio de las relaciones personales, profesionales y políticas. Por su parte, Subirats (2006) señala que los cambios relacionados con la igualdad de género significan no sólo el reto de enfrentarse a un conflicto externo que puede entrañar sanciones sociales negativas complejas, sino también el reto de enfrentarse a un conflicto interno, en el que la persona se debate con su propia identidad.

En este trabajo, asumimos una perspectiva constructiva y social del conflicto (Cubero, 2005; Santamaría, 2002) según la cual la creación de significados es un proceso de construcción situada y social a través del cual las personas interpretamos nuestra experiencia. El conflicto visto así se convierte en un espacio de negociación y construcción de significados compartidos a partir de la confrontación con diferentes voces, referentes, argumentos, puntos de vista, etc. (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio, y Prados 2008). Conocer los conflictos que vive el profesorado en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos, así como las voces y argumentos que usan para negociar e interpretar su aplicación puede ser de gran valor para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos que se ponen en marcha en esta materia. En este sentido, este trabajo se apoya en la noción de voz y heterogeneidad de voces (Wertch, 1991; Tulviste, 1991; Ramírez y Cubero, 1995) para indagar en las formas de discurso que el profesorado utiliza en la negociación y resolución de estos conflictos. Trabajos anteriores han analizado las características del discurso escolar y la identificación de géneros discursivos en contextos educativos (Rebollo, 2001; Rebollo, 2002; Cubero, 2005; Colás y Jiménez, 2004; Jiménez 2007). El presente estudio se centra en explorar las formas de discurso que el profesorado utiliza en la resolución de los conflictos, obstáculos y dificultades que le surgen en el desarrollo de las funciones y tareas asumidas en el marco de esta iniciativa política y que supone innovaciones y cambios de distinto nivel en la escuela.

2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVO DEL ESTUDIO

La sensibilización e implicación del profesorado en los procesos de cambio educativo, aportando nuevos significados y códigos para la práctica, es un factor clave para la innovación educativa a favor de la igualdad de oportunidades. El propósito de este trabajo es analizar los conflictos que se generan en el proceso de puesta en marcha del I Plan de Igualdad en los centros educativos. De forma complementaria, se explora la presencia de voces y discursos del profesorado en el desarrollo de estos conflictos.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 30 profesoras y 5 profesores de Educación Secundaria, pertenecientes a 35 centros públicos de Andalucía, de los cuales 19 están ubicados en Sevilla y 16 en Granada. Para esta selección se ha seguido un muestreo no probabilístico, aplicándose el muestreo teórico como procedimiento para seleccionar al profesorado experto en coeducación en los centros. Se utilizan como criterios de inclusión: ser profesorado en activo en centros educativos públicos, asumir la responsabilidad del Plan de Igualdad en los centros, tener experiencia y/o formación previa en coeducación, encontrarse aplicando el Plan de Igualdad en su centro en el curso 2006/07 y pertenecer a un centro educativo de Andalucía. Para la selección y localización del profesorado contamos con la participación de los Centros de Profesorado ubicados en Sevilla y Granada y personal de las Delegaciones de Educación que, tras presentarles el proyecto, aceptaron colaborar aportando información de gran valor sobre los centros y profesorado más activos en la aplicación de planes de igualdad. Esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico, ni generalizable, ya que su función en el estudio es exploratoria orientada a comprender y analizar los procesos de cambio educativo relacionados con la igualdad a partir de los conflictos y formas de discurso utilizadas por el profesorado. La generalización en este caso depende de la representatividad de los casos respecto a las proposiciones teóricas y contextualización de los casos (Martínez Benlloch y Bonilla, 2000). En nuestro estudio esta representatividad viene garantizada por la experiencia compartida de las participantes de asumir el cargo de responsable del Plan de Igualdad en sus respectivos centros en el momento inicial de la puesta en marcha del mismo por parte de la Administración Educativa. (Cala y Trigo, 2004; Wilkinson, 2007).

3.2. Instrumento

Para la realización de este estudio, elaboramos una guía de cuestiones que toma como base las medidas planteadas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Andalucía, con el propósito de analizar las concepciones, percepciones y valoraciones del profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros acerca de la coeducación y la igualdad, así como, de analizar los obstáculos y dificultades percibidas. Una vez elaborada la guía de cuestiones, éstas fueron sometidas a evaluación por diferentes expertos y expertas pertenecientes a las áreas de pedagogía, psicología, sociología y antropología. Finalmente se incluyeron cuestiones fundamentales referentes a: 1) Plan de Igualdad ¿cómo valoráis el Plan de Igualdad? ¿De qué forma creéis que está influyendo en los centros? Aspectos positivos y negativos. 2) Centros Educativos ¿qué aspectos creéis que han cambiado y cuáles deben cambiar en materia de igualdad? ¿Cuáles son las necesidades más urgentes y prioritarias a tratar en este tema? 3) Comunidad Educativa ¿cuál es el clima de opinión hacia la coeducación? ¿Cómo acogen estas iniciativas y de qué forma se está implicando en el desarrollo del Plan? 4) Coeducación ¿cuáles son las líneas generales de actuación sobre coeducación en vuestros centros? ¿Qué idea de coeducación manejáis en vuestra práctica?

3.3. Procedimiento

Para la realización del estudio se contactó con los Centros de Profesorado de Sevilla y Granada para informar del estudio y de los objetivos del mismo. El profesorado asesor de estos centros elaboró un listado de 40 profesoras y profesores que asumían el cargo de responsables del Plan de Igualdad en sus centros durante el curso 2006/2007. Este listado estaba compuesto por profesorado procedente de centros educativos de cada provincia a partir de los criterios previamente proporcionados.

Se contactó con ellas y ellos por correo electrónico y vía telefónica para informarles de la iniciativa y convocarles a una reunión de expertas y expertos en igualdad en la Facultad de Educación. Las fechas de celebración fueron previamente acordadas y negociadas con los Centros de Profesorado para no interferir en otras actividades de formación en género y coeducación programadas durante los meses de junio y septiembre de 2007.

La reunión constó de dos partes. Una primera consistente en la presentación de la investigación, objetivos y beneficios previstos, ofreciendo la oportunidad de participar activamente en el desarrollo del proyecto mediante la constitución de una red temática de profesorado experto en igualdad de Andalucía. La segunda parte se centró más concretamente en la realización de los grupos de discusión para conocer dificultades, necesidades y problemáticas específicas en la puesta en marcha del Plan de Igualdad. Los grupos de discusión se desarrollaron en aulas-seminarios de las Facultades de Educación de Granada y Sevilla que permitían una disposición circular de los/las participantes, realizándose en horario de tarde. En estos grupos participaba una moderadora o moderador y un observador u observadora participante. Al comienzo de la sesión se entregó al profesorado participante la guía de cuestiones y se informó de la duración aproximada del grupo de discusión así como del anonimato y confidencialidad con que se trataría su información, solicitándoles el consentimiento para grabar en audio y vídeo.

Para la transcripción posterior de los grupos de discusión se ha seguido el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) y adaptado por Cubero (2000). Estas convenciones han sido tomadas casi en su totalidad de los trabajos de análisis del discurso y análisis conversacional. Los grupos de discusión fueron analizados de acuerdo con un enfoque construccionista social (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006), adoptando los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) y del análisis del discurso (Wetherell y Potter, 1992; Edwards, 1997). La teoría fundamentada nos permite examinar, conceptualizar y categorizar los datos, facilitando la generación de hipótesis y la búsqueda de patrones en los textos. Aplicamos el método de comparación constante y el método de comprobación cruzada para la revisión y validación de las categorías. El análisis del discurso nos ha posibilitado identificar las contradicciones, ambivalencias y dilemas en los discursos del profesorado, facilitando la identificación de diferentes voces y posicionamientos en el desarrollo de los conflictos. Este enfoque aporta procedimientos metodológicos para el análisis de la comunicación discursiva, aportando claves para la identificación y tratamiento de las unidades de análisis. Este trabajo se apoya en dos unidades de análisis: episodio o secuencia de interacción y el enunciado o turno de palabra. El

episodio sirve para identificar y caracterizar los conflictos y viene determinado por el contenido y estructura, en el que se observa un inicio o hecho que desencadena el conflicto, un nudo o punto álgido y un final o desenlace marcado por la búsqueda de acuerdos. El punto de corte viene definido por el agotamiento del tema, bien por acuerdos provisionales entre las participantes bien por la aparición de cuestiones o temáticas que cambian el curso del debate. El enunciado viene definido por el cambio en el turno de palabra y sirve para identificar voces sociales en el discurso del profesorado en la negociación de significados durante el desarrollo y resolución de conflictos. Para garantizar el criterio de estabilidad y consistencia en la aplicación del sistema de categorías, se aplica el índice de concordancia de Kappa a sendas codificaciones realizadas por dos observadoras independientes, obteniéndose un coeficiente de 0,80 para la categoría tipo de conflicto, 0,90 para la categoría contenido del conflicto y 0,85 para la categoría tipo de discurso.

Las categorías que han emergido de los grupos de discusión son: tipo de conflicto (contextual, estratégico), contenido del conflicto (normativa, curriculum, lenguaje, clima, familia) y tipo de discurso (normativo, dinámico, igualitario, tradicional). Este trabajo se centra principalmente en el análisis del tipo de conflicto y, de forma complementaria, en la exposición de algunas formas de discursos usadas por el profesorado en el desarrollo de los mismos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio muestra la aparición de 14 conflictos en el desarrollo de los grupos de discusión, los cuales están vinculados a la aplicación del Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación. La extensión de estos conflictos en el marco de los grupos de discusión ha supuesto 572 enunciados, de los 1983 que han sido transcritos. Esto supone en torno a un 30% de los discursos emitidos por el profesorado durante los debates.

Los resultados también muestran la existencia de conflictos de distinta naturaleza. Se han identificado 8 conflictos de naturaleza contextual, que ha abarcado 267 enunciados del profesorado, de los cuales 69,2% (185 enunciados) han girado en torno al estado de opinión y actitudes del profesorado hacia la coeducación y la igualdad. El estudio descubre 6 conflictos estratégicos formados por 305 enunciados, de los cuales 66,8% (204 enunciados) hacen referencia principalmente a la inclusión del enfoque de género en el curriculum y al uso de un lenguaje coeducativo no sexista en las prácticas educativas cotidianas de los centros.

4.1. Conflictos contextuales: resistencias institucionales a la igualdad

Los conflictos contextuales expresan las fricciones y discrepancias entre una ideología de género basada en la igualdad proveniente del feminismo y representada en la política educativa (es decir, el Plan de Igualdad) con otras ideologías presentes en los centros educativos respecto al género procedentes del patriarcado y que condicionan la viabilidad de los planes de igualdad y proyectos de coeducación en los centros educativos. La mayor parte de estos conflictos de género en los centros educativos (57,14%) son producto de las formas de resistencia usadas para contrarrestar y minimizar los

cambios en materia de igualdad. Estos conflictos giran en torno al clima en los centros escolares especialmente relacionado con la sensibilidad de los agentes educativos en materia de igualdad y su capacidad para ver y reconocer situaciones y prácticas de discriminación y desigualdad en los centros y actuar de forma positiva para contrarrestarlas y corregirlas. A continuación mostramos el extracto de un conflicto y los discursos usados por las profesoras en el desarrollo del mismo.

Extracto 1.

1802 (Ángela): (...) que no hace como mucha falta ¿no? Que, que no hay tanta:
 1803 desigualdad, que las mujeres, eh:: están:: eh:: avanzando mucho, bueno que están
 1804 ya copando en muchos ámbitos::, y que bueno que ya, bueno, las niñas y las
 1805 mujeres, pues que, que no hay desigualdad, que no se ve ¿para qué? Como que no
 1806 se ve mucho ya esa desigualdad o por lo menos esa idea la tiene mucho
 1807 profesorado.
 1808 (Raúl): En mi centro realmente no existe esa desigualdad.
 1809 (Maribel): Vamos a ver si nos aclaramos, no lo tengo yo eso muy claro=
 1810 (Loyola): =que saco la lista de centros=
 1811 (Raúl): =sí bueno, igual a nivel de cargos directivos, pero (.) normalmente las, las
 1812 mujeres en la docencia, hoy por hoy, °e incluso por número sois muchas más
 1813 mujeres que hombres° (susurrando)=
 1814 (Loyola): (...) porque se tiene integrado totalmente que esto es así y ha sido así, y
 1815 “¡bastante están consiguiendo las mujeres!”, porque además no se tiene para nada
 1816 integrado que el tema de la coeducación beneficia a las mujeres y a los hombres.
 1817 A las niñas y a los niños, sino que, bastante están consiguiendo. “¡Yo no sé para
 1818 qué queréis!” >Esta mañana por ejemplo estaba yo hablando con un inspector y
 1819 tal, digo hay que ver en la inspección las pocas mujeres que hay<. “¡Joder! Yo no
 1820 sé de qué os quejáis si habéis avanzando un montón en los últimos años, no sé
 1821 cuánto” (...)
 1822 (Piedad): (...) En mi centro, ni hay un apoyo fuerte, ni hay un enfrentamiento
 1823 tampoco fuerte. (...) Eh:: se ha visto el tema de la coeducación como actividades
 1824 culturales, como:: algo, un adorno, o que mona te ha quedado ah:: pero no es algo
 1825 que esté integrado en el proyecto de centro, ni se entiende como algo importante,
 1826 es como (...)

Estos discursos revelan la resistencia muchas veces sutiles que se encuentran las profesoras encargadas del Plan de Igualdad en los centros para desarrollar su labor en relación con la coeducación. En los ejemplos de discursos anteriormente presentados, se observan posiciones de sexismo hostil manifiesto representado en la voz “no sé de que os quejáis si habéis avanzado un montón” hasta un sexismo más sutil e invisible representado por la voz “que mona te ha quedado” en la que se da a entender el carácter secundario de la coeducación como función de la escuela y por ende, también una forma de desvalorizar la labor que estas profesoras realizan. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en otros estudios científicos que han analizado las resistencias al cambio en materia de igualdad por parte del profesorado y las instituciones escolares (Acker, 1995; Bonal, 1997). Estas investigaciones plantean que la propia escuela como

institución adopta una determinadas coordenadas culturales por las que socializa a su profesorado en determinadas ideologías a través de sus políticas y sus prácticas. Estos conflictos muestran cómo persisten formas de resistencia muchas veces sutiles, en la escuela y el profesorado respecto a la igualdad y la coeducación. Como Glick y Fiske (2001) han constatado, esta forma de sexismo sutil es más perjudicial al no ser visible socialmente, ya que es más difícil de detectar por el tono afectivo positivo que emplea. En nuestro estudio, se observa cómo estos conflictos que se manifiestan en forma de resistencia al cambio tienen un componente ideológico y se apoyan en la consideración de que la igualdad y la coeducación son aspectos no sustanciales en la escuela sino algo complementario y secundario.

4.2. Conflictos estratégicos: contraposición de proyectos de igualdad

Los conflictos estratégicos (42,86%), son el producto de los diferentes puntos de vista que tiene el profesorado responsable en coeducación en los centros educativos sobre las políticas y planes de igualdad y su forma de aplicarlos. Estos conflictos giran en torno a los objetivos y medidas incluidas en el Plan de Igualdad y cómo éstas se concretan en los proyectos de centro en función de circunstancias contextuales. De este modo, se debate sobre la coeducación como función de los centros educativos, sobre la introducción de la coeducación en el curriculum y sobre el uso de un lenguaje no sexista. Los temas más controvertidos que aparecen en estos conflictos se relacionan con la práctica educativa y las interacciones personales centradas en cuestiones referidas a comportamientos, discursos y prácticas cotidianas de género en los centros. A continuación presentamos el extracto de un conflicto que aparece de forma reiterada en los distintos grupos de discusión. Este extracto también muestra las formas de discurso más utilizadas por las profesoras en la negociación y argumentación de estos conflictos.

Extracto 2.

3026 (Macarena): (...) Yo digo muchas veces de broma, cuando mando e-mail a la
3027 gente del grupo de coeducación: miembros y miembras y ahora resulta que se ve
3028 que se me ha quedado fijado y de vez en cuando digo: "miembras". Oye alguna
3029 miembra:: (Risas).

3030 (Magdalena): Pues conserja se dice, ¿no? ¡Ea! Pues yo en mi centro he dicho
3031 conserja y he tenido problemas=

3032 (Emilia): = Oye, yo no estoy segura de que se diga conserja=

3033 (Victoria): Yo creo que conserja ¿no? Me lo ha dicho uno de Legua.

3034 (Emilia): Yo juraría sinceramente, que no ¿eh? Es el conserje y la conserje.

3035 (Magdalena): Bueno, ¿y por qué no? ¿Y por qué no puedo decir conserja?

3036 (Emilia): No hombre, pero si no existe la palabra=

3037 (Magdalena): =No existe porque no queremos que exista, ¿no? Que también

3038 estará, si se usa mucho estará, llegará a estar igual que están otras palabras que no
3039 estaban (...)

3040 (Emilia): Pero es que no hay que forzar las cosas. Nosotros hemos llegado a la
3041 conclusión de que utilizar los genéricos es lo más que se puede hacer: persona,
3042 humanidad, seres humanos, porque provoca un rechazo en contra de nuestros

3043 intereses. (...) Entonces, quemamos nuestras naves en eso cuando lo importante no
3044 es eso ¿sabes?

3045 (Magdalena): (...) no tienen mas remedio porque es que si se trata, bueno yo desde
3046 luego lo que creo, de hacer visible a la mujer, de que se note que existe, pues el
3047 lenguaje hace muchísima mella. Es que las oculta totalmente. Es que yo lo veo
3048 fundamental, no me centro en eso ni muchísimo menos pero::

Como se puede observar en el ejemplo, estos conflictos se producen en el seno del propio grupo de profesoras responsables del Plan de Igualdad, mostrando posicionamientos distintos sobre algunas medidas del plan derivando en proyectos y prácticas diferentes según los centros. En el ejemplo, la introducción y uso de un lenguaje coeducativo en los centros se convierte en un conflicto entre el propio profesorado responsable del Plan de Igualdad debido a la confrontación de diferentes puntos de vista sobre la concepción del lenguaje y su forma de introducirlo en los centros educativos, observándose, por un lado, un posicionamiento dinámico que implica considerar el lenguaje como algo vivo, vinculado a los contextos, representado en la voz de *“conserja se dice, yo he dicho conserja y en mi centro he tenido problemas”* y, por otro, una postura normativa basada en una concepción del lenguaje como un conjunto de normas establecidas por la academia representado por la voz de *“Yo creo que conserja, no. Me lo ha dicho uno de Lengua”*. Estos resultados concuerdan con trabajos anteriores (Subirats, 1994; Mañeru, 1999; Moreno, 2000; Simón, 2003), que han abordado esta temática, identificando posiciones y argumentos contrarios al cambio que aparecen en nuestro estudio como base de los conflictos y discusiones del profesorado sobre esta cuestión. Estos conflictos se muestran un espacio idóneo para negociar y reinterpretar las normas y prácticas educativas a partir de los significados e interpretaciones que elaboramos sobre la propia experiencia a través de un proceso de confrontación, contrastación y argumentación con otras voces permitiendo construir y elaborar un conocimiento compartido y contrastado que favorece el cambio educativo. En estos conflictos las profesoras utilizan fundamentalmente dos tipos de invocaciones para establecer una versión válida del conocimiento; por un lado, invocaciones a la cultura y la academia, con referencias a los diccionarios y a profesionales especialistas en lengua y, por otro, invocaciones a la experiencia apoyada en acontecimientos, experiencias o conocimientos relativos a las prácticas cotidianas. Otros estudios también han mostrado el uso de este tipo de recurso en la construcción del conocimiento educativo (Edwards, 1993; Cubero et al., 2008).

5. CONCLUSIONES

Este estudio muestra la aparición de conflictos de distinta naturaleza en los procesos de innovación y cambio propiciados por las políticas de igualdad en educación así como también los argumentos y razonamientos del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos. El conflicto como espacio de negociación de significados supone un contexto idóneo para el desarrollo de concepciones y formas de discursos que se produce fruto de la confrontación de voces, referentes, argumentos y puntos de vista (Cubero et al., 2008). En este sentido, estos espacios para el debate

propiciados por los grupos de discusión ofrecen la posibilidad de que grupos de personas que comparten una misma problemática tomen conciencia del proceso político y social de construcción de sus experiencias y se organicen para cambiarlas. Como ha afirmado recientemente Pérez Gómez (2010), las tensiones entre las peculiaridades del contexto y los deseos de cada persona configuran su conocimiento práctico en interacción con los contextos en los que ha vivido, lo que implica disonancias y rupturas tanto como aceptaciones, adaptaciones y rendiciones.

Esta investigación muestra, por un lado, conflictos contextuales derivados de resistencias e inercias institucionales y, por otro, conflictos estratégicos derivados de las diferentes formas de desarrollar planes de igualdad en los centros educativos. De este modo, se constata la existencia de voces y discursos del profesorado contrarios a la igualdad y la coeducación así como también se observan conflictos de índole práctica que afectan a las estrategias, procedimientos y recursos de los que dispone el profesorado responsable de coeducación en los centros para desarrollar planes de igualdad. Estos conflictos suponen la oportunidad para desarrollar y compartir estrategias y recursos en la aplicación de planes de igualdad en función de las peculiaridades de distintos contextos. En este sentido, Pérez Gómez (2007), manifiesta que las principales competencias que el profesorado tiene que adquirir hacen referencia al "saber hacer", es decir, a un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva. Según este autor (2010), la reconstrucción de este conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana a partir de la reflexión sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de resultados de investigaciones educativas. Freixas, Fuentes Guerra y Luque (2006) proponen como estrategias de formación en género del profesorado el análisis de la propia práctica y la reflexión crítica sobre las creencias que influyen en ellas, proponiendo como estrategias valiosas el trabajo por proyectos, basar los aprendizajes en el diálogo y el intercambio con otros y otras y el debate entre iguales. En este estudio, los debates del profesorado sirven a un tiempo para detectar las principales amenazas, obstáculos y dificultades en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos y como contexto para construir un conocimiento conjunto sobre el cambio coeducativo.

6. REFERENCIAS

- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. [Eds.] (1984). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bolaños, L. & Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-95.
- Cala, M. J. & Trigo, E. (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y género* (pp. 81-105). Madrid: Pearson.
- Colás, P. & Jiménez, R. (2004). El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 69-93.

- Colás, P. & Jiménez R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, M. & Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde & J. Richardson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- Cubero, R. (2000). *La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría A., De La Mata, M., Ignacio, M.J. & Prados M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Edwards, D. (1993). Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: A case study. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 205-225.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- Freixas, A., Fuentes Guerra, M. & Luque, B. (2006). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. & Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. & Piedra, J. (en prensa). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 115-188). San Diego: Academia Press.
- Jiménez, R. (2007). Discursos de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 59-76.
- Kroska, A. (2000). Conceptualizing and measuring gender ideology as an identity. *Gender & Society*, 14, 368-394.
- Mañeru, A. (1999). Nombrar en masculino y en femenino. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, (pp. 157-170). Barcelona: Paidós.
- Martínez Benlloch, I. & Bonilla, A. (2000). *Sistemas sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Barcelona: Graó.
- Moya, M. (2004). *Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo*. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.
- Ramírez, J. D. (1995). Modes of discourse-ways of thinking. Actual debates in socio-cultural studies. *Philosophica*, 55 (1), 69-85.
- Rebollo, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Madrid: Mergablum.
- Rebollo, M. A. (2002). Estudio y caracterización del discurso escolar: aplicación del análisis de correspondencias múltiples. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 131-152.
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. & Vega L. (en prensa). Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Santamaría, A. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de significado? El problema del significado en la constitución de la mente. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10 (2), 173-193.
- Simón, E. (2000). Tiempo y espacios para la coeducación. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-52), Barcelona: Graó.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Madrid: Akal.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism*. Londres: Sage.
- Wilkinson, S. (2007). Focus group a feminist method. En S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (pp. 271-295). Boston: Sage Publications.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2010

Fecha de revisión: 28 de noviembre de 2010

Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2010

