



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

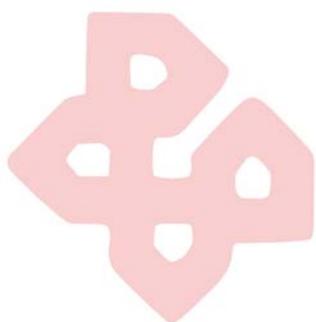
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/2012

Fecha de aceptación 22/02/2013

ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO EN LA APLICACIÓN DE PLANES DE IGUALDAD

Teachers' strategies in the implementation of equality plans



Luisa Vega, Olga Buzón y M^a Ángeles Rebollo
Universidad de Sevilla

E-mail: luiveg@us.es, obuzon@us.es, rebollo@us.es

Resumen:

Este trabajo presenta las estrategias discursivas que usan las profesoras para negociar e interpretar la aplicación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en sus centros. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa basada en la aplicación de grupos de discusión. La muestra del estudio está compuesta por 31 profesoras y 4 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 que las profesoras responsables en coeducación utilizan un amplio repertorio de estrategias discursivas del tipo afirmación, donde se narran acciones o se formulan opiniones sin que exista justificación alguna, y de afirmación-justificación, son aquéllas que explican actos u opiniones justificados de manera teórica. La elección de unas u otras revelan cuales son las que se consideran más valoradas por el profesorado para construir y negociar significados respecto a la igualdad de género en contextos escolares a raíz de la puesta en marcha de nuevas políticas y medidas educativas a favor de la igualdad.

Palabras clave: Equidad de género; Igualdad de oportunidades en educación; Análisis del discurso; Profesorado.

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 nº 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.

Abstract:

This paper presents the discourse strategies that teachers use in order to negotiate and interpret the application of the First Plan for Equality between Men and Women in Education. For that, we use a qualitative methodology based on applying focus groups. The study sample is composed by 31 female teachers and 4 male teachers from different Secondary Education Schools of Andalusia, who participated in five discussion groups where the subject of the Plan for Equal Opportunities between Men and Women in Education was debated. The results show that the teachers use a wide range of discourse strategies such as the claim, where actions are narrated and opinions are formulated without any justification, and the affirmation-justification that explain acts or opinions theoretically justified. The choice of one or the other reveals which ones are considered most valued by teachers to construct and negotiate meanings about gender equality in school settings following the implementation of new policies and educational measures to promote equality.

Key words: Gender equity; Equal education; Discourse analysis; Faculty.

1. Introducción

Este artículo presenta las estrategias discursivas que utiliza el 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, para negociar e interpretar su aplicación.

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.

Esta investigación parte de la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación llevado a cabo 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.

Una de las medidas principales del Plan de Igualdad y base de este trabajo, ha sido la creación de una figura de profesorado encargado de aplicar dicho plan, el cual 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.). El presente estudio se centra en estudiar cómo se construye y valida el discurso sobre igualdad de género en el contexto escolar por parte del profesorado, analizando las estrategias discursivas que se ponen en juego en la construcción de significados asociados a la igualdad de género y la coeducación como medio para alcanzarla en el contexto de la escuela y por parte del profesorado.

2. Antecedentes

a) El profesorado como agente activo de la coeducación

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.

Simón (2010), sostiene que la coeducación tiene la virtualidad de actuar como motor de cambio de las relaciones personales, profesionales y políticas. Por su parte, trabajos como los de Subirats (2006) y Rebollo, Vega y García Pérez (2011), señalan 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 sentido, la figura del profesorado y sus funciones, así como la incidencia que tienen en los procesos de cambio, constituye un agente clave en los procesos de cambio educativo, por ello, este papel protagonista en el cambio le refiere una reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado. Además también ha de servir de referencia cultural para la dinamización social generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres. El fortalecimiento del tejido asociativo y de los cauces de comunicación e intercambio de experiencias a través de jornadas, foros de discusión y redes de profesorado se muestra como una estrategia válida para apoyar la labor del profesorado más activo e implicado en el proyecto coeducativo hacia la igualdad, así como un tipo de iniciativa que en sí misma produce cambios y los disemina a lo largo de todo el sistema educativo.

En última instancia, estas actuaciones han de permitir acercarse a la educación sin prejuicios de género, por lo que la toma de conciencia del profesorado es un objetivo prioritario en la formación del profesorado, es decir, promover una nueva sensibilidad que, como consecuencia, repercuta en la ampliación del abanico tradicional de opciones que las niñas y las mujeres tienen.

Skelton (2007:679) afirma que ha habido un reconocimiento mayor de las cuestiones de igualdad en las políticas de formación del profesorado, sin embargo, el profesorado aprende simplemente a reconocer la "diversidad" como la parte de su educación, adoptando un acercamiento débil a desigualdades sociales. Esta autora, acaba concluyendo que es entonces la política de sensibilización a cuestiones de género la que se hace necesaria, al igual que un reconocimiento de la investigación sobre la masculinidad y la educación que muestren que hay múltiples modos de ser hombre en la escuela.

En este sentido, Freixas, Fuentes Guerra y Luque (2006) plantean que uno de los objetivos de la formación del profesorado en coeducación es propiciar las condiciones para que el profesorado haga explícitos esos saberes tácitos y que, durante su periodo formativo, en las diferentes disciplinas se le dé oportunidad de redefinir, ampliar o modificar estos conceptos. Estos saberes docentes han de generarse vinculados a la experiencia social y experiencia subjetiva del profesorado, siendo su instrumento fundamental de reflexión crítica y de construcción de nuevos significados. Estas autoras destacan algunas prácticas valiosas para la formación del profesorado tales como: la autobiografía educativa, el trabajo por proyectos, basar los aprendizajes en el diálogo, en el intercambio y en la relación con otros y otras, utilizar el debate entre iguales como técnica formativa y mostrar ejemplos de identidad femenina.

En resumen, las acciones formativas dirigidas al profesorado, relacionadas con la igualdad de oportunidades, tienden a dirigirse a las nuevas realidades que se presentan hoy en la escuela y a las nuevas concepciones sociales sobre la coeducación. Es necesario, por tanto, sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad caracterizada por la capacidad de adaptación, flexibilidad, movilidad y gestión de la diversidad.

b) El discurso del profesorado como indicador de igualdad

Existe una larga trayectoria en los estudios sobre género y discurso a nivel nacional e internacional, estudios como los de Stokoe, (2000) y Weatherall (2002) nos aportan las herramientas necesarias para conocer cómo se construye el género en los diferentes contextos y cómo se aplica, ya que se han centrado en investigar la noción de estrategia discursiva en relación a los diferentes usos del lenguaje durante el proceso y construcción de significados compartidos. Trabajos como los de Mercer (1995) y Coll Onrubia (2001) que se centran en el uso de recursos y estrategias discursivas en las escuelas, nos muestran aquellas actuaciones mediante las cuales el profesorado verifica de manera más o menos sistemática y continuada, los avances realizados en la construcción de significados compartidos, detectan o tratan de detectar rupturas o malentendidos y los interpretan en función de los objetivos o metas que presiden una determinada situación.

Mercer (1995) define las estrategias discursivas como formas intencionales de conversación orientadas a una meta que muestran las reglas y obligaciones que gobiernan los contextos institucionales. En este sentido, un gran número de estudios ha revelado el uso de estrategias discursivas como medio para la creación de la identidad y formas particulares de negociación discursiva (Gee, 1996; Green, 1983; Cros 2003). Específicamente en relación con el profesorado, Cros (2003) describe que éste utiliza dos tipos de estrategias para captar la atención de los otros o “convencerlos”: Una, claramente explicativa, encaminada a planificar y producir un discurso de manera que se adecue a la capacidad y comprensión del otro. Esta estrategia se basa en tres aspectos fundamentales: a) la contextualización del discurso (como el hacer referencia a los conocimientos previos, justificar el interés de la explicación...), b) en la estructuración del discurso (mediante recapitulaciones parciales o finales...) y, c) en la disminución de la densidad informativa del discurso (repetición de la información ejemplificar, parafrasear...). Una segunda, que podríamos denominar argumentativa, que pretende favorecer en la otra persona una actitud positiva y receptiva hacia el discurso que se está poniendo en marcha.

Por su parte, Ruiz y Villuenda (2007) definen las estrategias discursivas como maneras particulares de habla que se pueden utilizar en una situación concreta para guiar la construcción del conocimiento y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí.

Tomando como referencia las aportaciones de Coll y Edwards (1996), Cros (2003) y Ruiz y Villuenda (2007), las estrategias discursivas y semióticas más utilizadas en las investigaciones sobre el discurso del profesorado son: Estrategia de persuasión: hace referencia a la manera particular de habla que tiene el profesorado cuando se intenta controlar la construcción de significados. Marco de referencia: es el uso de conjunto de experiencias compartidas, por el hecho de pertenecer a una misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados. Intención argumentativa: hace referencia al uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y comprensión de significados. Discurso de referencia institucional: contiene la producción del conocimiento, se fundamenta en la autoridad institucional y se convierte en responsable de otros discursos. Polifonía de voces: los enunciados señalan en su contenido la superposición de distintas voces.

Estas diferentes estrategias, mecanismos o dispositivos discursivos tienen en común una serie de funciones. Por un lado, son de carácter explicativo, relacionadas con la adquisición, la elaboración y comprensión de los conocimientos. Por otro lado, están relacionadas con la intención de persuadir e influir en los otros, en sus conocimientos, actitudes, valores y actuaciones (Cros, 2003). Dicho de otra manera, a través de las estrategias discursivas las personas intentamos hacer comprensibles nuestros conocimientos y además pretendemos convencer de la verdad o validez de éstos.

El trabajo que han desarrollado y están desarrollando todas estas autoras y autores citados, nos ha permitido en el presente estudio centrarnos en estudiar cómo se construye y

valida el discurso sobre igualdad de género en el contexto escolar por parte del profesorado, así como conocer qué medidas del plan de igualdad resultan más controvertidas en los centros. Todo ello, ha sido posible, analizando una serie de estrategias en el discurso del profesorado identificando aspectos tales como: el carácter argumentativo del discurso, la construcción de la intersubjetividad, la resolución de conflictos, la validación del conocimiento y la búsqueda de consenso en el marco de esta iniciativa política y que supone innovaciones y cambios de distinto nivel en la escuela.

3. Método

El estudio se realiza con una metodología cualitativa, aplicando grupos de discusión por sus ventajas metodológicas en los estudios de género. Éstos adoptan un formato de panel de profesorado experto en igualdad. Se realizan cinco grupos de discusión compuestos por profesorado responsable del Plan de Igualdad en Centros Públicos de Educación Secundaria de Andalucía. Cada grupo está compuesto por 6 a 8 personas siendo la duración aproximada de cada grupo de una hora y media.

Los grupos de discusión posibilitan un estudio en profundidad debido a la naturaleza de la interacción y el abordaje que se hace de los temas en un debate “entre iguales” (Cala y Trigo, 2004). Entre otras ventajas metodológicas, los grupos de discusión ofrecen la oportunidad de analizar cómo se forman las opiniones y cómo se modifican en el contexto de la discusión con otras personas, así como 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 (Wilkinson, 1998; Cala y Trigo, 2004).

El debate como actividad central del grupo de discusión sitúa la comunicación oral y sus múltiples manifestaciones en el centro. Debatir supone no solo convencer sobre un tema, sino también contraponer puntos de vista, argumentar y contra-argumentar, ponerse en el lugar de otra persona (Rebollo, 2001:100). Según Vion (1992) el debate conforma un espacio discursivo de deliberación, de examen de puntos de vista, de confrontación, de intercambio y de construcción de ideas. Los temas adoptan significados diferentes en función de puntos de vista alternativos, las propias experiencias se exponen a examen crítico, propiciando nuevas formas de comprensión. Además los grupos de discusión se muestran como una estrategia metodológica adecuada para explorar cómo el profesorado construye su identidad profesional en relación con la igualdad y conocer las acciones y prácticas que realiza como consecuencia de adoptar la perspectiva de género.

a) Participantes

La muestra del estudio se compone de 31 profesoras y 4 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 de los grupos de discusión 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.
- Pertenecer a un centro localizado en Andalucía.

La tabla 1 recoge las características de todo el profesorado que ha participado en los grupos de discusión.

Tabla 1. Datos de profesorado

VARIABLES	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Localización profesorado	Sevilla	19	54%
	Granada	16	46%
Sexo	Mujer	31	89%
	Hombre	4	11%
Edad	De 40 a 60 años	30	86%
	Más de 60 años	5	14%
Experiencia en coeducación	Menos de 10 años	11	32%
	De 10 a 20 años	19	54%
	Más de 20 años	5	14%
Proyectos coeducativos	Si	30	86%
	No	5	14%

Estas muestras no tienen intención de ser representativas a nivel estadístico, ni generalizable, ya que la función del estudio es exploratorio, orientado 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 discursos respecto a las proposiciones teóricas y contextualización de los casos (Martínez Benlloch y Bonilla, 2000).

b) Instrumento

La técnica empleada en este estudio consiste en la realización de grupos de discusión. Para su realización se elabora una guía flexible y abierta de cuestiones que toma como base las medidas planteadas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Andalucía. Este instrumento tiene el propósito de recoger las concepciones, percepciones y valoraciones del profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros acerca de la coeducación y la igualdad, así como los obstáculos y dificultades percibidas durante su aplicación. Una vez elaborada la guía de cuestiones, fue sometida a evaluación por diferentes expertos y expertas pertenecientes a las áreas de pedagogía, psicología, sociología y antropología. Finalmente, la guía incluía cuatro cuestiones fundamentales:

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 se acogen estas iniciativas y de qué forma se implican los diferentes agentes (profesorado, familia, etc.) 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?

c) Procedimiento

Para la realización de los grupos de discusión se contó con la colaboración de los Centros de Profesorado de Sevilla y Granada quienes nos facilitaron 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 y se realizaron las reuniones en fechas previamente acordadas y negociadas con los Centros de Profesorado para no interferir en otras actividades de formación en género y coeducación, concretamente en los meses de junio y septiembre del 2007 en horario de tarde. El propósito de los grupos de discusión consistía en conocer las dificultades, necesidades y problemáticas específicas en la puesta en marcha del Plan de Igualdad. En estos grupos intervenía una moderadora o moderador y un observador u observadora participante.

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). Para analizar los diferentes grupos de discusión nos hemos basado en 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, posibilitándonos identificar las contradicciones, ambivalencias y dilemas en los discursos del profesorado, facilitando la identificación de diferentes estrategias discursivas que el profesorado utiliza para posicionarse en el desarrollo del debate.

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 valor de 0,90 para la categoría temáticas del discurso y 0,90 para las estrategias discursivas.

Las categorías que han emergido de los grupos de discusión son temáticas (normativa, currículum, lenguaje y clima) y tipos de estrategias discursivas (afirmación y afirmación-justificación).

4. Resultados y Discusión

En esta primera etapa de la implantación del Plan de Igualdad, las profesoras expresan inquietudes en cuanto a la interpretación y aplicación del mismo en sus centros, mostrando los contenidos y medidas del Plan que despiertan más dudas e incertidumbres.

En este trabajo nos interesa mostrar cómo a partir de un marco de actuación propuesto en el Plan, estas profesoras construyen un conocimiento compartido sobre la transversalidad de género en educación y su forma de desarrollo en los centros. De forma específica, mostramos las estrategias y recursos que usan en la construcción y validación de conocimientos sobre la igualdad entre hombres y mujeres y del papel que puede jugar la educación formal para alcanzarla.

Derivado del análisis efectuado a los grupos de discusión, identificamos una serie de temáticas que provocan controversias en la aplicación del Plan de Igualdad, las cuales se identifican con: la normativa, el clima, el lenguaje y el currículum. Asimismo, detectamos que las profesoras utilizan dos tipos de estrategias discursivas a la hora de debatir sobre estas temáticas, a saber, estrategias de afirmación, consistentes en una o varias afirmaciones donde se narran acciones o se formulan opiniones sin que exista justificación alguna; y afirmación-justificación, son aquellos enunciados que explican actos u opiniones justificados de manera teórica, basada en la utilización de reglas y normas de la lógica formal o utilizando un razonamiento práctico, apoyado en la experiencia personal o particularidades del contexto.

A lo largo de los diferentes grupos de discusión se identifican dos tipos de temáticas sobre las que mayoritariamente se ha debatido y que hacen referencia a la normativa, formas

de interpretación y aplicación del Plan de Igualdad en los centros educativos por parte de las profesoras; y el clima, referente al estado de opinión de la comunidad educativa sobre la igualdad y coeducación.

Un ejemplo de ello se refleja en el siguiente fragmento:

Extracto 1.

601: (Loyola): Yo quería comentar una cosita, mira, yo pertenezco a un grupo de trabajo desde el año noventa y tres [...] empezamos tres personas y ahora mismo el grupo tiene treinta y tantas personas, mayoritariamente mujeres. También hay algunos hombres... Y:: ha sido un trabajo:: realmente de ganarnos el respeto y la autoridad, en el buen sentido de la palabra, del claustro por todas las actividades que hemos ido realizando °a lo largo de todos estos años° (susurrando). Eso es así [...] y ahora mismo bueno pues el tema de la coeducación está bastante integrado, hay una cultura de centro ya bastante:: fuerte con ese tema y tal. Pero en cuanto a, a lo que:: hablábamos antes del resto de los centros, que yo no conozco como [...], si que quiero recalcar que para mí ha sido muy impactante, yo llevo en el CEP seis años, yo desde que llegué estoy intentado montar, bueno, siempre he montado cosas de convivencia, de valores y tal, pero de coeducación he intentado montar siempre cosas >porque me ha parecido siempre un tema muy importante<, porque debajo de cualquier tipo de desigualdad está la desigualdad de género, ¿no? es decir, está totalmente naturalizado, de tal manera, que no lo percibimos, que ese es el gran problema del género, que es tan natural que en un instituto haya directores, que las limpiadoras sean mujeres, que las niñas vayan mayoritariamente a humanidades, los niños vayan a ciencias, que en los libros de texto de historia las mujeres no aparezcan, que en educación física los cuatro dibujos que aparecen de las niñas sean haciendo así, en fin, todo eso se vive como normal, ¿no? Y yo intenté en el CEP montar algunos cursos, de prevención de violencia de género y tal, y siempre iban las mismas personas, la gente que estaba en los grupos de trabajo de valores y tal, y ahora esto con el plan de igualdad, pues claro, hemos aprovechado totalmente hemos montado muchísimos cursos y a mí lo que realmente me ha llamado la atención, y por eso lo digo, es que los mismos coordinadores y coordinadoras de coeducación, que se presupone ya una cierta sensibilización, aunque en algunos centros han sido nombrados así, en la mayoría ha habido una cierta sensibilización, ha habido comentarios en los cursos del tipo, “bueno esto, ¿cómo no nos lo han dicho antes? Estos cursos deberían ser de carácter obligatorio, toda la gente de mi claustro debería de estar escuchando lo que yo estoy escuchando”. Esto lo comento en el sentido de que realmente hay una falta de formación profunda y se naturaliza, y se piensa que bueno, >que porque los niños y las niñas están en las aulas y las profesoras además somos mayoría, aunque no en los equipos directivos y tal<, pues que la igualdad está conseguida. [...]. El problema es que la mayoría de la gente no ve la necesidad porque tiene integrado totalmente que esto es así y ha sido así, y “¡bastante están consiguiendo las mujeres!”, porque además no se tiene para nada integrado que el tema de la coeducación beneficia a las mujeres.

Este extracto es un claro ejemplo de que tanto la normativa como el clima de los centros escolares son factores muy importantes y decisivos en la implantación del Plan de igualdad. Esto se refleja cuando Loyola dice “ahora esto con el plan de igualdad, pues claro, hemos aprovechado totalmente hemos montado muchísimos cursos” o cuando esta profesora comenta lo que opinan otros responsables de coeducación sobre una de las medidas del plan, la cual hace referencia a la formación del profesorado en temas de igualdad “estos cursos deberían ser de carácter obligatorio, toda la gente de mi claustro debería de estar escuchando lo que yo estoy escuchando”. En este sentido se está dando a entender la importancia de la formación del profesorado responsable de coeducación para avanzar en los cambios coeducativos y la necesidad del respaldo de un marco legal de referencia para poder actuar. Estos resultados concuerdan con estudios como los de Crawford y Chaffin, (1997) y Scraton (1995) quienes han destacado que la construcción del género tiene una dimensión política y el análisis de los procesos de cambio cultural respecto a la igualdad requiere atender y mirar las políticas y su forma de aplicación para comprender la realidad social.

En cuanto, a la forma de argumentación, estos discursos revelan que en el debate sobre la forma de interpretación y aplicación del Plan de Igualdad en los centros educativos, la mayor parte de las profesoras y en concreto Loyola, utiliza un razonamiento teórico, utilizando en sus argumentaciones una lógica deductiva, partiendo de afirmaciones de

carácter conceptual o teórico para luego avalar con evidencias empíricas, cuando realizan manifestaciones como “debajo de cualquier tipo de desigualdad está la desigualdad de género, lo vemos en los libros”.

A lo largo de este fragmento, también podemos observar como el estado de opinión de la comunidad educativa sobre la igualdad y coeducación en los centros escolares está 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, para actuar de forma positiva y así poder contrarrestarlas y corregirlas. La manifestación y abordaje de este tema en los grupos se centra fundamentalmente en la falta de apoyo y respeto del resto del profesorado a la labor que las coordinadoras de coeducación realizan, reflejándose en intervenciones como “ha sido un trabajo:: realmente de ganarnos el respeto y la autoridad” o “el problema es que la mayoría de la gente no ve la necesidad porque tiene integrado totalmente que esto es así y ha sido así, y ¡bastante están consiguiendo las mujeres! Está totalmente naturalizado que no lo percibimos, que ese es el gran problema del género”. Como se puede observar a lo largo de todo el fragmento los argumentos y justificaciones para no colaborar de manera explícita o implícita por parte de la comunidad educativa son muy variados. Esto concuerda con otros estudios (Bolaños, 2006; García Pérez, Rebollo, Vega, Barragán Buzón y Piedra, 2011) sobre la naturalización de la desigualdad por parte del profesorado y la falta de conciencia de género. Esto parece mostrarse como un aspecto clave en la implantación del Plan de Igualdad.

En esta temática, donde se está debatiendo sobre el clima en los centros escolares, el tipo de estrategia discursiva cambia, utilizando una lógica de causa-consecuencia, planteando al resto de compañeros y compañeras las consecuencias que ciertas situaciones y conductas tienen en la práctica diaria de los centros, utilizando para ello un razonamiento práctico basado en la experiencia cultural compartida en su calidad de mujeres, feministas y/o profesoras, para dar mayor fuerza a sus argumentos. Esto se refleja en manifestaciones como “en el grupo de trabajo empezamos tres personas y ahora mismo el grupo tiene treinta y tantas personas y esto ahora mismo se nota”.

Otras de las temáticas emergentes en el análisis, las cuales se refieren a las medidas concretas incluidas en el Plan y que generan diversas interpretaciones y formas de aplicación entre las responsables de coeducación, son el tema del lenguaje, referido a las concepciones y usos del lenguaje no sexista en los centros educativos; y el currículum, que son las concepciones y prácticas utilizadas para aplicar la coeducación.

Las directrices en materia de lenguaje no sexista en los centros también supone un tema muy polémico, debido a la resistencia del profesorado a cambiar el uso del lenguaje para hacerlo más inclusivo (el genérico masculino ya es inclusivo, las palabras que no existen no se pueden usar, es reiterativo y pesado, no es correcto, etc.), siendo preceptiva la modificación de documentos oficiales (actas, escritos, cartas, etc.) y de rótulos del centro (carteles, anuncios, placas, etc.). En los siguientes extractos mostramos un ejemplo.

Extracto 2.

924: (Victoria): En mi instituto choca todo. Entonces, cuando yo digo: ¡oye! el vocabulario (.) tenemos que utilizar el vocabulario, pues yo corrijo. Lo que he hecho ha sido corregir todos los carteles. Pues todavía el cartel de la puerta de mi despacho pone vicedirector y la señora es vicedirectora, y yo estoy ¡niña! que cambie la:: pues no se ha cambiado todavía. Cada vez que digo: utilizar vocabulario y tal, llamo la atención a alguien, pues me montan un pollo porque eso no es así, porque es una tontería, porque es una pérdida, porque no sé qué, porque no sé cuánto, porque se pierde el tiempo, porque tal:: y nada.

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

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

- 927: (Emilia): =Oye, yo no estoy segura de que se diga conserja=
- 928: (Victoria):= Yo creo que conserja, no. Me lo ha dicho uno de Lengua que no.
- 929: (Emilia): Yo juraría sinceramente, que no. ¡Eh! Es el conserje y la conserje.
- 930: (Magdalena): Bueno, ¿y por qué no?, ¿y por qué no puedo decir conserja?
- 931: (Emilia): Bueno, pues a ver, es como el taxista y la taxista.
- 932: (Magdalena): No, pero es que han ido un grupo de alumnos y alumnas a la profesora de Lengua, y la profesora de Lengua se ha reído en público de mí: porque claro, las cosas de Magdalena; no sé qué, no sé cuánto, las historias::
- 933: (Emilia): No hombre, pero si no existe la palabra=
- 934: (Magdalena): =No existe porque no queremos que exista, ¿no?
- 936: (Emilia): Género común.
- 937: (Victoria): No, es concejala la que no se puede decir. Concejala.
- 938: (Emilia): Claro, el taxista que termina en a, por cierto, y la taxista.
- 939: (Magdalena): Yo digo conserja y lo diré siempre.
- 940: (Emilia): Yo, sinceramente, en el grupo de trabajo, aquel día que no vinisteis, se trató este tema. Es un tema que encrespa mucho a la gente, ¡eh!; y no es necesario quemar todos los barcos con esta historia. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que con estas cuestiones de lenguaje, o sea, vamos a ver os digo directamente como yo lo utilizo, cuando me dirijo, cuando apelo, digo ¿hay algún voluntario o voluntaria? O:: ese tipo de circunstancias en las que uno llama directamente a un chico o una chica. Pero continuamente, dar mucho la coña, y os lo digo así vulgarmente, con el tema de género encrespa, quema las naves y encrespa innecesariamente a la gente.
- 941: (Magdalena): No, no. Eloisa, el problema está en que conserja no estará en el diccionario, no sé si está o no está.
- 942: (Emilia): No, no está.
- 943: (Magdalena): Pero bueno, que también estará, si se usa mucho estará, llegará a estar igual que están otras palabras que no estaban. Lo que te quiero decir que eso no es machacar el discurso. Es que yo no obligo a nadie a decirlo ni digo nada simplemente lo digo. Son dos mujeres las que hay y únicamente lo digo: ve a la conserja y pídele folios, punto. No obligo, ni digo, ni hago.
- 944: (Emilia): Es que no existe la palabra, Magdalena. Es que si::
- 945: (Magdalena): Bueno, pues me la he inventado y punto. Lo que te quiero decir [---]

En estos fragmentos donde se debate sobre el uso que se hace del lenguaje no sexista en los centros educativos, podemos observar dos posturas claramente diferenciadas y percibidas como opuestas entre sí. Por un lado, se plantea un discurso dinámico de carácter igualitario, que implica considerar el lenguaje como algo vivo, vinculado a los contextos, donde se utilizan estrategias discursivas basadas en un razonamiento práctico, esto se ve claramente representado en las intervenciones que realiza Magdalena y Victoria, tales como “en mi instituto choca todo, también estará, si se usa mucho estará, es que yo no obligo a nadie a decirlo ni digo nada simplemente lo digo. Son dos mujeres las que hay y únicamente lo digo: ve a la conserja”. Por otra parte, se utiliza un discurso basado en un razonamiento teórico, fundamentado en una concepción del lenguaje como un conjunto de normas o convenciones establecidas en la academia, reflejándose en argumentos como “no existe la palabra, me lo ha dicho uno de lengua, no, es concejala la que no se puede decir. Concejala”. Esta segunda postura representada en las voces de Macarena y Emilia, las cuales

avalan sus discursos con referencias a los diccionarios o especialistas en lengua, manifiestan así, unas posturas menos sensibles al cambio en lo que respecta el tema del lenguaje. Estos resultados concuerdan con trabajos anteriores (Mañeru, 1999; Moreno, 2000; Simón, 2010; Subirats, 1994), que han abordado esta temática, identificando posiciones y argumentos contrarios al cambio que aparecen en nuestro estudio como base de las discusiones del profesorado sobre esta cuestión.

Por último, la inclusión de la perspectiva de género en el currículum aparece también como una de las temáticas en torno a la cual debaten las profesoras, reflexionando sobre las distintas formas de hacerlo y confrontando posiciones y prácticas concretas. Los estudios sobre este tema muestran esta diversidad de formas de concretar y aplicar la perspectiva de género en los proyectos curriculares (Blanco, 2000; Subirats, 2006; Vázquez y Manassero, 2002). Esta temática está directamente relacionada con la práctica educativa y las interacciones personales centradas en cuestiones referidas a comportamientos, discursos y prácticas cotidianas de género en los centros. Un ejemplo de ello, se refleja en los siguientes fragmentos.

Extracto 3.

1001: (Ramona): Es muy difícil. Entonces pues hemos llevado a cabo actividades así en el centro los días señalados, tenemos en cuenta el lenguaje que yo he de decir que en mi instituto empezaron con las bromitas todo el día todos/todas, no sé qué, no sé cuanto pero también tengo que decir que ya casi todo el mundo lo respeta y ya no hay bromitas y la mayoría habla diciendo alumnos y alumnas en todas las actas, el director en todos los actos. En mi instituto fue, las jornadas de la paz, no sé si las escuchasteis, fueron allí y a mí lo que me llamó la atención fue que el día que se inauguró había allí varias personalidades y el único que tuvo un lenguaje coeducativo y correctísimo fue el director de mi centro, que los demás ninguno, por supuesto las mujeres parece que no estábamos allí ninguna, ni ninguna madre, ni ninguna profesora, ni las alumnas habían tenido nada que ver ni nada. A parte de actividades así señaladas, bueno también hemos hecho un campeonato de fútbol femenino y masculino, las dos cosas. Hemos celebrado el día internacional de la mujer, hemos visto la distribución del alumnado en el patio, igual que ella en la excursión, pues en mi instituto en el patio llega la hora del recreo, los niños ocupan la pista enorme y las niñas están por los laditos así en grupito sentadas y demás.

1002: (Magdalena): Y que eso es, es que eso es lo que yo no se cómo evitarlo.

1003: (Ramona): Eso es complicado.

1004: (Magdalena): Y luego me negué a dar el balón pero después todo el mundo allí: ¡el balón, el balón, el balón! Porque era en extraescolares y casi me matan. Tuve que darles el balón.

1005: (Ramona): Claro, es que yo creo que la solución tampoco es quitar el balón.

1006: (Macarena): La solución está en que nos impliquemos más pero estamos tan implicados en tantos sitios que yo estoy agotada.

1007: (Magdalena): ¿Qué nos impliquemos más en el recreo?

1008: (Macarena): Es que yo lo veo muy difícil ¿Cómo participas tú? Pues haciendo cosas en la hora del recreo, participando tú activamente y organizando cosas. Yo tengo muchas ideas pero no tengo tiempo.

1009: (Victoria): Pero eso es forzar mucho la situación porque=

1010: (Macarena): =No. Empezar así como quien no quiere la cosa y al final=

1011: (Victoria): =Pero tú vas por la calle y observas los campos de fútbol que hay por toda Sevilla ahora mismo, yo nunca veo chicas ¿eh? Yo vivo en un barrio y hay una pista encima de donde yo aparco el coche y entonces he observado que van sudamericanos ahora a jugar y entonces esas si juegan. Van emigrantes y los chicos y las chicas van, no sé si las chicas están sentadas, alguna chica he visto jugando, peruanos sobre todo. Entonces juegan las chicas al fútbol pero:: o los acompañan, pero si son grupos españoles nunca hay una chica.

1012: (Magdalena): No hay, no hay.

1013: (Victoria): Y el único deporte público que hay es el fútbol y yo nunca veo a chicas jugando al fútbol. O sea que, es que socialmente:: vamos, que en lo público está así entonces es muy difícil romper eso en el instituto.

1014: (Ramona): Y una cosa con la que yo particularmente estoy insistiendo mucho con el alumnado, no ya con el profesor sino, o sea con el profesorado, sino con el alumnado, en crear la necesidad de que sigan una educación basada en la igualdad de género porque ellos parece que:: no pero:: sí, sí no, no la hay. Entonces abrirles un poco a los alumnos y las alumnas esa necesidad que tienen que reclamar ellos. Porque me parece que eso es lo importante, ya que picar entre los profesores y las profesoras es más complicado, pues hacerlo con el alumnado.

Como se puede ver en el extracto anterior, cuando las profesoras tienen que debatir sobre medidas muy concretas del plan, como son todos aquellos temas relacionados con las concepciones y prácticas utilizadas para aplicar la coeducación (currículum), utilizan la estrategia de afirmación, enfocada principalmente a manifestar una creencia o ideología determinada sobre la facilidad o dificultad de introducir el género como tema transversal. Un ejemplo de ello lo podemos observar en intervenciones como “es muy difícil. Entonces pues hemos llevado a cabo actividades así en el centro los días señalados”, “me negué a dar el balón pero después todo el mundo allí: ¡el balón, el balón, el balón! Porque era en extraescolares”, “el único deporte público que hay es el fútbol y yo nunca veo a chicas jugando al fútbol”. Estas afirmaciones sin argumentación muestran que el profesorado necesita de recursos para validar su discurso en relación con el cambio curricular que implica la inclusión de la perspectiva de género, reflejándose así, la necesidad de una mayor formación en las innovaciones curriculares que implican la inclusión de perspectiva de género.

5. Algunas conclusiones

A través del estudio de los diferentes grupos de discusión, hemos tenido la oportunidad de conocer las estrategias discursivas que usa el profesorado responsable del plan de igualdad, para negociar e interpretar su aplicación.

La investigación, muestra que las responsables en coeducación despliegan un amplio repertorio de estrategias y recursos semióticos en el planteamiento y abordaje de los temas que suponen confrontaciones en relación con los significados, interpretación y conocimientos acerca del Plan de Igualdad y su forma de aplicarlo en los centros. Estos recursos y estrategias van variando en función del tipo de temas abordados y del discurso que quieren dar para crear un estado de opinión compartido sobre igualdad dentro de los centros educativos. En aquellas temáticas en las que se trata el uso de un lenguaje no sexista y el estado de opinión de la comunidad educativa sobre la inclusión de la perspectiva de género en los centros, (clima), hemos observado que las profesoras responsables del Plan de Igualdad desarrollan un discurso muy elaborado, utilizando para ello, estrategias de razonamiento. Sin embargo, existen otras temáticas en relación con la normativa y el currículum, donde se puede reflejar que las responsables de coeducación no las han interiorizado por lo que no poseen los suficientes argumentos para fundamentar la importancia de la inclusión de la perspectiva de género. En este sentido, se refleja la necesidad de poner en marcha nuevas estrategias de sensibilización, así como, adquirir una mayor formación conceptual y teórica en dichos temas, las cuales son claves para que las políticas de igualdad puedan funcionar. En este sentido, Freixas et al., (2006) y Simón (2010) 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.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds.) (1984). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos Guerra (coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (119-148). Barcelona: Graó.
- Bolaños, L. M. (2006). *La Formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Cala, M. J. (2002). Género, grado de escolarización y actitudes. Modos de argumentar y pensar. *Cultura y Educación*, 14, 3, 327-342.
- Cala, M. y Trigo, E. (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.). *Psicología y Género* (pp. 81-105). Madrid: Pearson.
- Coll, C. y Edward, P. (1996). *Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 7-19.
- 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. In P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition* (81-130). Oxford: Oxford University Press.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cubero, R. (2000). *La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias*. Ciudad: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Edwards, D. (1997). Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: A case study. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 205-225.
- Freixas, A., Fuentes-Guerra, M. y Luque, B. (2006). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes edición digital*, 7. (Abril) Disponible en http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/mcouabv.pdf
- García Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación* 23 (3), 385-393
- Gee, J. (1996). *Social linguistic and literacies: ideology and discourses*. Londres: Press.
- Green, J. (1983). Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching learning-processes. *Educational Psychologist*, 18, 180-199.
- Mañeru, A. (1999). Nombrar en masculino y en femenino. En Carlos Lomas (Comps.), *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (157-170). Barcelona: Paidós.
- Martínez, Benlloch, y Bonilla, A. (2000). *Sistemas sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.

- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. [Ed. cast.: *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997].
- Moreno, M. (1998). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Ícara.
- Rebollo M. A. (2001). Género y discurso. En Rebollo, M.A. (Coord.), *Discurso y Educación (153-180)*. Sevilla: Mergablum.
- Rebollo, M.A., Vega, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (10), 217-232.
- Ruiz, E. y Villuendas, M. (2007). Explorando el uso de estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento. *Educar*, 39, 77-94.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. Reimpreso en J. Schenkein (Comp.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.
- Scraton, S. (1995): *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación*. Madrid: Narcea.
- Skelton, C. (2007). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19, 6, 677-690.
- Stokoe, E.H. (2000). Towards a conversation analytic approach to gender and discourse. *Feminism and Psychology* 10, 4, 552-563.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La Coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. Recuperado el 30 de septiembre de 2009 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>
- 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 currículum (229-255)*. Madrid: Akal.
- 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 currículum (229-255)*. Madrid: Akal.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de Ciencias. *Cultura y Educación*, 14 (4), 415-430.
- Vion, R (1992). *La communication verbale: análisis des interactions*. Paris: Hachette.
- Weatherall, A. (2002), *Gender, Language and Discourse*, London: Routledge.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism*. London: Sage.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.