

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN GÉNERO

Lucy Mar Bolaños Muñoz<sup>1</sup>  
Universidad Santiago de Cali

Rocío Jiménez Cortés<sup>2</sup>  
Universidad de Málaga

### RESUMEN

*Este trabajo presenta los resultados de una investigación dirigida al diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación inicial del profesorado desde la perspectiva de género. La propuesta se fundamenta en aportaciones teóricas procedentes del Enfoque Sociocultural y las Teorías Feministas. El Paradigma Ecológico de Bronfenbrenner inspira el diseño didáctico del programa al contemplar la aplicación de metodologías didácticas vinculadas a los contextos culturales, institucionales y personales de desarrollo. El estudio se concreta en una investigación-acción en el aula donde el empleo de técnicas narrativas permiten recabar expresiones y discursos que muestran las representaciones mentales que el profesorado en formación mantiene sobre el binomio género-poder. Este concepto resulta clave para la diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género. Los resultados muestran pautas pedagógicas para la renovación de la práctica docente.*

***Palabras clave:** Formación del profesorado, perspectiva de género, relación género-poder, investigación sociocultural, metodología narrativa, investigación-acción.*

### ABSTRACT

*This paper presents the results of an research directed to the design, application and evaluation of a program of initial formation of the teaching staff from the gender perspective. The proposal*

---

1 Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad Santiago de Cali. Colombia. E-mail: lucymarb@usc.edu.co; lucymar@usc.edu.co.

2 Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad de Málaga. España. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. E-mail: rjimenezc@uma.es

*is based on theoretical contributions coming from the Sociocultural Approach and the Feminists Theories. The Ecological Paradigm of Bronfennbrenner inspires the didactic design of the program when contemplating the application of tie didactic methodologies to the cultural, institutional and personal contexts of development. The study is an action-research in the classroom where the use of narrative techniques allows to successfully obtain expressions and discourses of the mental representations that the teaching staff in formation maintains on the binomial gender-power. This concept is key for the dissemination of good educative practices based on the gender equity. Results reveal the pedagogical strategies for the renovation of the teacher's practice.*

**Key words:** *Formation of the teaching staff, gender perspective, relation gender-power, sociocultural research, narrative methodology, action research.*

## I. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado se plantea para dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad. Es la sociedad quien incide y estructura un perfil del profesorado capaz de atender las necesidades generadas. Cada modelo de formación que emerge fruto de las exigencias sociales y culturales recurre a bases científicas que orientan las concepciones curriculares, organizacionales y de investigación del proceso de formación. Convirtiéndose éste en el principal indicador de la calidad de la educación a todos los niveles.

La investigación sobre la formación del profesorado ha aportado una amplia diversidad de modelos teóricos que sustentan programas concretos de formación. En este sentido, la formación del profesorado se ha abordado desde perspectivas patriarcales donde los valores masculinos han constituido el único referente de aplicación de estrategias didácticas y formas de investigar en el aula. Es en la actualidad, cuando los programas formativos empiezan a considerar con mayor empeño la posibilidad de otorgar otra mirada a los problemas educativos. Programas de formación en género como el de Maher (1991) o Rodríguez (2002) constituyen una muestra, al incluir en el currículum cuestiones centradas en la mujer y en las diferencias de género. Además, deponer en entredicho la pedagogía y las relaciones sociales a partir de la óptica proporcionada por los estudios feministas.

Por su parte, el trabajo que presentamos entiende la formación del profesorado como “un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo” (Imbernón, 2000: 45). Por ello, la propuesta formativa que ofrecemos pretende que el profesorado reconozca la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, comprenda las realidades que vivencian y reconozca la incidencia de la cultura en las concepciones de género y poder que manejan. Además, pretende contribuir a la formación de un discurso social elaborado sobre la relación género-poder y articular la investigación sobre género en las prácticas educativas.

El programa es ambicioso en relación a la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje y a los efectos que pretende conseguir: apropiación de contenidos conceptuales sobre la relación género-poder, incorporación al currículum formativo de estos contenidos y proyección de estrategias didácticas como propuestas de investigación para el cambio.

## 2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LAS TEORÍAS SOCIOCULTURAL Y ECOLÓGICA

La consideración de la teoría sociocultural y de la teoría ecológica en la construcción y experimentación del programa de formación responde por una parte, a la necesidad de revisar la relación entre la cultura, los contextos de interacción y el desarrollo de procesos cognitivos. Y por otra, a la organización de los niveles didácticos de formación que se desarrollan en el programa.

La formación del profesorado en género se concibe como un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. De acuerdo con Vygotski (2000), la cultura crea formas de conducta particular y cambia el funcionamiento de la mente y durante el desarrollo histórico, el ser humano como ser social transforma sus conductas, sus premisas y funciones naturales, creando nuevas formas de conducta culturales. Son precisamente, esas funciones naturales del género que movilizadas a través de la cultura se convierten en parte de nuestra identidad al apropiamos de ellas a través de la actividad social en las que dialogan las identidades de los otros y la propia.

El género al estar influenciado por variables espacio-temporales se convierte en un instrumento cultural cambiante que media la actividad humana y por lo tanto tiene incidencia en los diversos contextos sociales donde las personas construyen variadas interpretaciones que determinan las experiencias. Las formas de asumir los lenguajes, los estereotipos y los significados están en función a contextos culturales, institucionales e interpersonales donde las personas construyen y reconstruyen su comprensión e interpretación de género.

La noción de *cultura* entendida como un conjunto de actividades socioculturales mediadas por instrumentos culturales, ofrece al estudio la posibilidad de revisar las actividades del profesorado en escenarios culturales y establecer formas de mediación de esas actividades. Para establecer estas formas de mediación se considera que el profesorado emplea herramientas mediadoras como el lenguaje para relacionarse con el entorno y que a través del lenguaje adquiere y transmite patrones identitarios de género.

La *acción mediada* está representada por la aplicación del programa de formación dada la puesta en común de una serie de procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. En este sentido, "la acción mediada es siempre social ya que involucra herramientas culturales de un ámbito sociocultural y, en segundo lugar, la acción mediada suele ser intersíquica, o social, porque involucra a dos o más personas que actúan juntas en el contexto inmediato" (Wertsch, 1999: 276-277). La acción mediada a través del programa permite reconocer las conceptualizaciones, la capacidad para percibir la realidad de género-poder en contextos escolares y las formas particulares en que los sujetos lo asumen. En otras palabras, nos permite identificar la manera en que los sujetos, ante diferentes formas de mediación, proyectan formas de pensamiento y representaciones de la relación género-poder. En el análisis de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, Vygotsky puso el acento principal en cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento (Wertsch, 1993:47). En este sentido, el programa recupera diversas formas de lenguajes sociales de género a fin de explicar las formas de pensamiento que subyacen.

Por su parte, desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (2002: 32) se conciben los contextos “como un conjunto de estructuras seriadas cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas”. A su vez, señala que la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive. El ambiente incluye sistemas funcionales:

- a) El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares (el hogar, la guardería, etc.). Para la formación del profesorado en género este nivel se ha denominado *microestructural* en el sentido que intervienen los factores de la actividad, los roles de género y las relaciones interpersonales que se establecen a partir de ellos, es decir, las interrelaciones de género-poder que tienen lugar en la vida personal.
- b) El mesosistema comprende las relaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, (las relaciones entre la familia, el trabajo y la vida social). Es decir, los vínculos entre entornos donde se construyen las identidades de género y donde la persona participa realmente que hemos denominado *mesoestructural*.
- c) Los exosistemas se refieren a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Esta categoría no se ha trabajado directamente en el programa de formación aunque siempre aparece en la medida en que los sujetos están inmersos en ella.
- d) Por último, el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente esta correspondencia. En este orden de ideas, el programa recupera el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones de género-poder que se manifiestan en la ideología patriarcal y en la organización de las instituciones sociales propias de nuestra cultura. A este sistema lo hemos denominado *macroestructural*.

A pesar de que dentro de una sociedad las concepciones de género-poder tienden a ser similares en el micro, el meso y el macrosistema. Sin embargo, en el proceso de desarrollo se puede producir una transición ecológica cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. En última instancia, el propósito del programa de formación es propiciar esta transición ecológica, al concebir el desarrollo humano como “el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad” (Bronfenbrenner, 2002: 47).

El programa de formación es un intento por comprender la modificación y la reestructuración metódica de la identidad de género en los sistemas macro, meso y micro.

### 3. BASES DIDÁCTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GÉNERO

El programa define la enseñanza como un proceso que desarrolla y elabora conocimientos no sometidos a la distorsión sexista. En ello, se incluye la posibilidad de trabajar con metodologías didácticas no sesgadas por el género en cuanto a la obtención de conocimiento y a su uso, concibe al ser humano y a su conciencia como un todo y trabaja por la transformación personal para incidir en el cambio social.

El eje temático del programa incorpora al currículum la relación género-poder. Este contenido se fundamenta en la comprensión del género no sólo como un sistema de organización de las identidades, sino que como un sistema de poder. De ahí, surge la finalidad del programa: transformar la naturaleza misma del poder y su relación con lo masculino, a través de la visibilización y concienciación de las estructuras internas de género que configuran una sociedad desigual en género. Para alcanzar esa finalidad se articula en tres fases (Colás, 2004a: 287):

- a) *Fase de sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género* en las instituciones escolares por parte del profesorado. El objetivo didáctico es adquirir los conocimientos científicos que permitan al profesorado en formación comprender la relación género-poder; y en consecuencia, asumir de manera crítica las formas de aprendizaje que moviliza la institución educativa.
- b) *Fase de formación del profesorado para la transformación de prácticas sexistas*. Su objetivo es establecer la relación entre la problemática de género-poder y las estructuras educativas y, a su vez, redefinir la función del profesorado con respecto a ella.
- c) *Fase de expansión y diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género*. Su objetivo es utilizar los procesos de investigación-acción para potenciar el estudio de las relaciones género-poder en la experiencia cotidiana. Y así, fijar las bases para que el profesorado en formación se inquiete por mantener una dinámica permanente entre la investigación y el perfeccionamiento de la profesión.

Otra de las claves del programa es el valor de la interacción sujeto-contexto. La acción o intervención formativa parte del presupuesto de que "el funcionamiento mental y el marco sociocultural sean entendidos como momentos dialécticos que interactúan, o aspectos de una unidad de análisis más completa: la acción humana" (Wertsch, 1997:52). En el programa la acción no se lleva a cabo de manera aislada por el individuo o por el colectivo, aunque hay momentos individuales y grupales en todas las acciones propuestas, se busca que a través de los grupos de discusión se pongan de manifiesto las ideas que sobre el tema se manejan a nivel individual para generar, en relación con los otros/otras, una dinámica de interacción entre el marco sociocultural de la relación género-poder y las concepciones de cada estudiante.

La relación género-poder se aborda en tres niveles: nivel macroestructural estudiando género-poder en relación con los contextos de la cultura, nivel mesoestructural en rela-

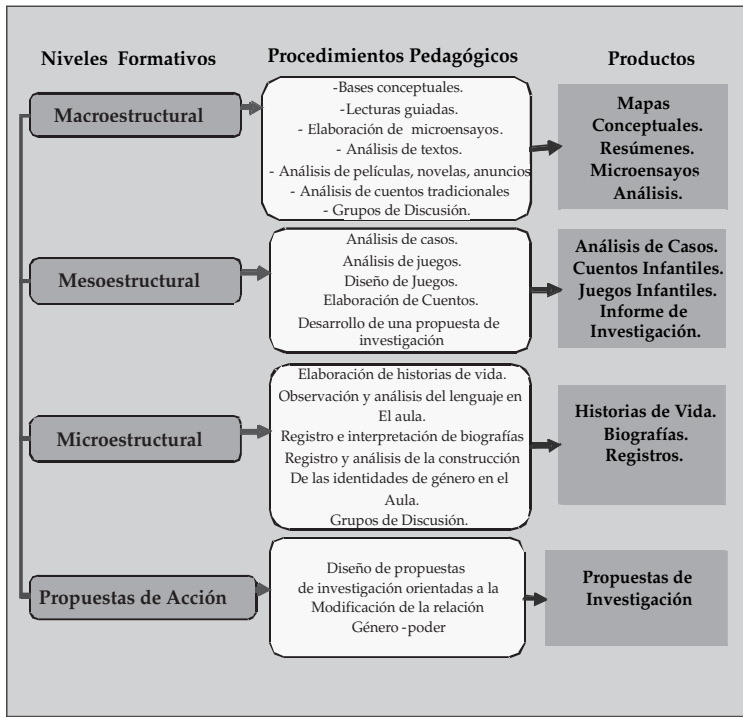


Figura 1  
Diseño didáctico del programa de formación.

ción con la realidad próxima y nivel microestructural referido a la experiencia personal del profesorado en formación. La interacción entre estos contextos aporta las claves fundamentales para comprender las cosmovisiones del profesorado sobre la relación género-poder con el propósito de modificar las concepciones que tiene el profesorado en formación sobre dicho binomio y transformar las prácticas pedagógicas.

En este sentido, el programa se organiza en tres fases que nos permiten visualizar tres momentos: 1) el momento en que el profesorado en formación adquiere una concepción de la relación género-poder, 2) el momento en que puede percibirla en los contextos reales y 3) el momento en que esta concepción mediará sus prácticas educativas.

El primer momento, nos permite comprender cómo se ha ido construyendo el concepto de género y la relación de éste con el poder, en interacción con los contextos formativos y prácticos que el sujeto privilegia a lo largo de su recorrido y que constituyan los marcos explicativos para interpretar sus concepciones.

El segundo momento, está relacionado con la posibilidad de reconocer en los contextos escolares las diversas manifestaciones de la relación género-poder, así como sus implicaciones en la forma como se asumen situaciones e interpretaciones de los contextos donde acontecen tales interacciones.

El tercer momento, hace referencia a las propias vivencias que han estructurado las concepciones que sobre el género y el poder tienen las maestras en formación y que son parte de la estructura y configuración de la conciencia de género.

De igual manera para el desarrollo del programa se ha definido una estructura curricular que recoge los niveles, los procedimientos pedagógicos seguidos y las producciones generadas. La exposición que se hace de los procedimientos didácticos está organizada de acuerdo con cada uno de los niveles del programa, la figura siguiente muestra este procedimiento.

El diseño curricular del programa se estructura a partir de una serie de procedimientos didácticos en cada nivel de formación. Los cuales permiten obtener unas producciones que a su vez son consideradas para la evaluación del impacto formativo. En el curso del programa se trabajan procesos evaluativos de diagnóstico, de proceso y finales, a fin de obtener información que permita introducir cambios en futuras aplicaciones. Los procesos evaluativos están relacionados con la utilización de diversos instrumentos en cada nivel de formación. Así, para el nivel macroestructural se utilizan mapas conceptuales pretest y postest, en el nivel mesoestructural se recurre al análisis de caso pretest y postest, en el nivel microestructural se escriben las historias de vida, que se realizan durante todo el proceso y para la evaluación final se trabaja con proyectos que se acometen al finalizar la aplicación del programa.

#### **4. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta aportación se centra en dos objetivos claves de entre los considerados en el estudio más amplio: *identificar los cambios que produce el programa de formación en las cosmovisiones culturales sobre género-poder en los distintos niveles formativos y evaluar el impacto del programa en la cosmovisión cultural sobre género-poder del profesorado en formación.*

El diseño general de la investigación se concreta en un estudio de caso y se realiza con un grupo de estudiantes que cursan la Unidad Temática Práctica Pedagógica Investigativa II, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Santiago de Cali (Colombia). En la estructura curricular de la Licenciatura el trabajo pedagógico que se realiza en este curso tiene como eje transversal el lenguaje. Para realizar la aplicación del programa se cuenta con el consentimiento de las estudiantes. El grupo se compone de diecinueve mujeres estudiantes con un promedio de edad de 23 años.

La idiosincrasia de esta investigación hace necesaria la conjugación de diseños de investigación procedentes de enfoques metodológicos distintos. Lo que conlleva a la elaboración de un diseño complejo en el que se articulan estudios procedentes del enfoque positivista, interpretativo y crítico. El enfoque positivista está presente en la comprobación del efecto o impacto del programa de formación. En este sentido se adopta el diseño de un grupo intrasujeto multitratamiento con tres variables independientes. El diseño interpretativo está presente en la conceptualización y acopio de datos de las variables dependientes capturados a través de narraciones, discursos e historias de vida. El enfoque crítico es el eje metodológico que articula la información formativa y por tanto los tratamientos. La integración en un único diseño de estos enfoques metodológicos se visualiza en la siguiente figura.



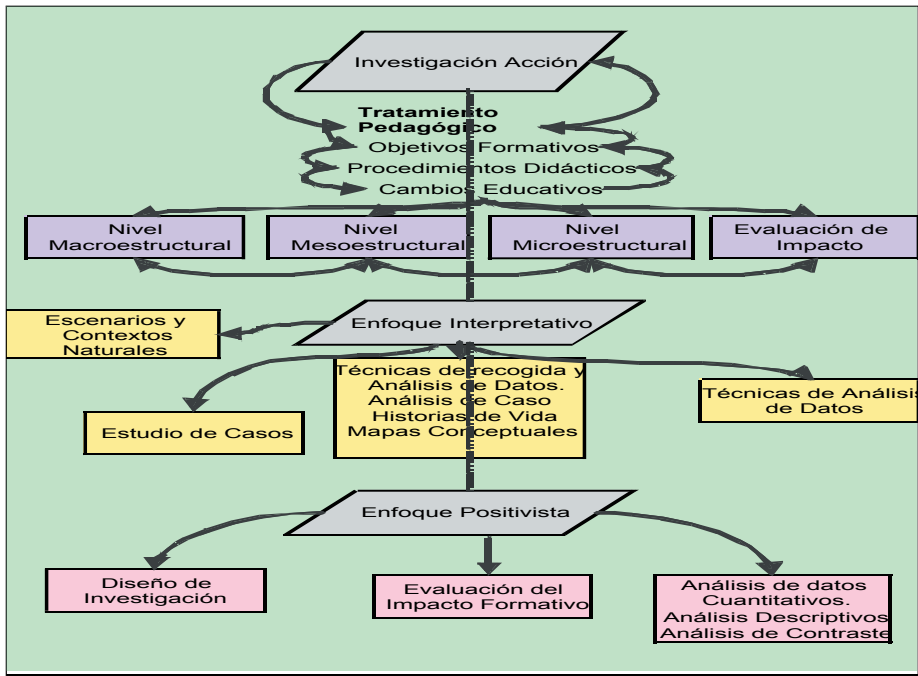


Figura 2  
*Diseño general de la investigación.*

La recogida de datos va destinada a identificar, antes y después del desarrollo del programa, las características de las cosmovisiones culturales en la relación género-poder del profesorado en los tres niveles de formación (macro, meso y micro) y en la evaluación del impacto del programa.

Las técnicas empleadas, concretamente los mapas conceptuales (nivel macroestructural), el análisis de caso (nivel mesoestructural), las historias de vida (nivel microestructural) y los proyectos (evaluación de impacto) ofrecen material en el que se manifiestan concepciones y significados de una cultura en general, de los contextos en particular y su incidencia en la internalización que hace el profesorado sobre la relación género-poder a través de las interacciones culturales, contextuales y personales. En esta misma línea, las propuestas de investigación que realiza el profesorado en formación nos permite valorar el impacto del programa a través de las propuestas de intervención pedagógica articuladas en la relación género-poder.

## 5. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento metodológico seguido en el estudio está determinado por cinco pasos: diagnóstico, aplicación pedagógica, evaluación de proceso, propuestas de acción y evaluación final. Veamos el proceso a través del siguiente esquema.



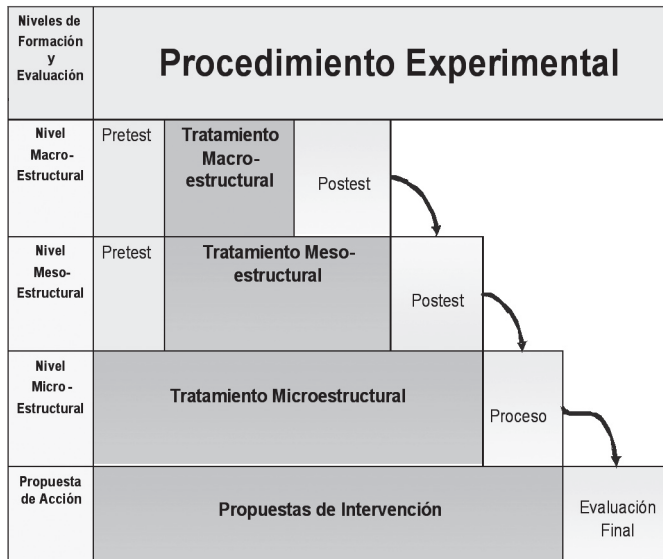


Figura 3  
Procedimiento metodológico.

1. *Pretest Nivel Macroestructural y Mesoestructural:* Inicialmente, se recogen datos a través de la elaboración por parte del profesorado en formación de mapas conceptuales y el análisis e informe sobre la relación género-poder a partir de un caso de niños y niñas en situación de juego. Concretamente, el uso de los mapas conceptuales nos proporciona un esquema en el que se proyectan concepciones y patrones significativos de la cultura. El análisis de caso nos informa sobre la percepción de la relación género-poder en contextos escolares. La aplicación de las valoraciones pretest, en ambos niveles de formación, son realizadas sin haber recibido ningún nivel de intervención.
2. *Intervención Pedagógica Macroestructural:* Después de la aplicación de los pretest, se inicia la intervención pedagógica de la fase macroestructural, donde se realizan una serie de acciones pedagógicas encaminadas a identificar elementos de la cultura en la configuración de nuestras identidades culturales de género-poder.
3. *Aplicación de postest nivel macroestructural:* Al finalizar la intervención pedagógica de este nivel se recoge información a partir de la realización del postest de los mapas conceptuales. Los cuales nos permiten obtener información sobre los cambios en las estructuras conceptuales después de la intervención.
4. *Intervención Pedagógica Mesoestructural:* Inmediatamente, terminada la aplicación del postest del nivel macro, iniciamos la intervención del nivel meso, la cual tiene como propósito desarrollar una serie de acciones pedagógicas que le permitan al profesorado reconocer las formas en que los contextos inmediatos (escuela, familia, etc.) participan en la construcción de la identidad institucional de género-poder.

5. *Aplicación del postest en el nivel Mesoestructural*: La aplicación del postest en este nivel de formación está precedida de las intervenciones pedagógicas del nivel macro- y mesoestructural; y del postest del nivel macro. Lo que significa que el postest del nivel meso, integra el impacto que han tenido los niveles de formación anteriores en los cambios del profesorado.
6. *Intervención pedagógica nivel Microestructural*: En el nivel microestructural se desarrollan una serie de acciones pedagógicas encaminadas a identificar los elementos interpersonales que afectan nuestra identidad personal de género-poder. Este nivel integra los anteriores, se concreta en la elaboración de historias de vida e implica una interacción de todos niveles para la interpretación de la influencia de los diferentes contextos en la propia identidad de género.
7. *Evaluación de proceso*: Concluidas las intervenciones pedagógicas en todos los niveles de formación, las profesoras en formación realizan historias de vida haciendo énfasis en los contextos familiares-afectivos, escolares y laborales que forman parte de la construcción de su identidad de género-poder.
8. *Propuesta de Acción*: Finalmente, el profesorado elabora propuestas de intervención pedagógica que permitan descontextualizar elementos teórico-prácticos sobre género orientados hacia la transformación de las identidades patriarcales de género en el ámbito escolar.

En esta investigación se articulan técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis de los datos a fin de comprender y explicar los fenómenos estudiados. Para el análisis de datos se aplican técnicas cualitativas y cuantitativas. El análisis cualitativo se centra en variables derivadas del enfoque sociocultural y que en anteriores investigaciones (Jiménez, 2005, 2003, Colás y Jiménez, 2004) se han mostrado relevantes para comprender los niveles de conciencia de género en el profesorado. Su propósito es llegar a las concepciones internas de género que poseen los sujetos.

El análisis cuantitativo centrado en estadísticos descriptivos nos permite detectar los cambios producidos por las intervenciones educativas en base a diferencias pretest-postest. Para ello, se procesaron los datos que resultaron de los análisis cualitativos (procesados con el Atlas-ti) a través del SPSS.

## **6. DIMENSIONES Y VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO**

De la totalidad de variables contempladas, dada su extensión, hemos seleccionado en el cuadro siguiente (Cuadro 1) las categorías que han sido objeto de análisis para este trabajo. Concretamente, en esta aportación ofrecemos los resultados relativos a la dimensión "Cosmovisión cultural de la relación género-poder" por constituirse en uno de los principales referentes que permiten conocer el cambio o efecto de la intervención educativa diseñada.

La dimensión "cosmovisión cultural de género-poder" expresa las creencias, patrones, significados dominantes de género reconocidos y aceptados por los sujetos y que son expresados a través de distintas manifestaciones o experiencias que hemos relacionado con el término categorías. La cosmovisión de género, como un escenario donde confluyen las identidades femeninas y masculinas y sus roles, en estrecha conexión con

la estructura social y con la evolución social, política y económica. En otras palabras, la importancia de esta dimensión se fundamenta en la idea de que cada sociedad ha realizado una elaboración de la relación género-poder y cada persona ha incorporado a su propia voz las voces de la cultura donde se manifiesta dicha relación.

CUADRO 1  
VARIABLES OBSERVADAS EN LOS DATOS

DIMENSIONES	CATEGORÍAS/VARIABLES	MODALIDADES
Cosmovisión cultural de la relación género-poder	Posicionamiento de género-poder	Legitimador
		Resistencia
		Proyecto
	Implicación de género-poder	Externa
		Interna
	Percepción de género-poder	Apercepción
		Introducción
		Sensibilización
		Asimilación
	Actitud mental en la relación género-poder	Consciente
		Inconsciente

Las diferentes variables que componen este área de interés intentan dar cabida a las creencias y representaciones de género-poder del profesorado en formación, es decir, a los patrones, roles sociales y significados dominantes, reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel cultural, personal y contextual que vinculados a la relación género-poder se manifiestan en los diferentes contextos y son expresados por el profesorado en el marco de sus concepciones.

El análisis cualitativo realizado en trabajos previos sobre la identidad de género del profesorado (Jiménez, 2003, Colás y Jiménez, 2005) ha permitido utilizar parte de esas variables en la evaluación del impacto del programa formativo que nos ocupa. En este sentido, se contempla aquí la categoría relativa a los *posicionamientos ante la relación género-poder*. Manteniendo los tres modelos detectados<sup>3</sup>: Legitimador, de Resistencia y de Proyecto. El Posicionamiento Legitimador implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes. Por tanto, no cuestiona los roles diferenciados de género en función del sexo y, por tanto, no lo observa como problema. El Posicionamiento de Resistencia plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura

3 Para una explicación más detallada del sistema de categorías aplicado al análisis remitimos a trabajos previos como Colás, P. y Jiménez, R. (2004) La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. Cultura y Educación, 16 (4) 369-448.

dominante respecto a patrones diferenciados de género. Adopta un posicionamiento de supervivencia basado en principios diferentes a los propuestos y aceptados socialmente. Cuestionan la realidad de género aunque no se plantean propuestas para su cambio. La Posición de Proyecto implica una actitud de construcción de una nueva identidad, redefiniendo así su posición en la sociedad, busca con ello transformar la estructura social de género-poder.

La cosmovisión cultural de la relación género-poder supone diferentes *implicaciones en la problemática género poder*, que hemos identificado como Externa e Interna. La Externa traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. Se posicionan como observadores externos. La Interpretación Interna trasluce responsabilidad propia del sujeto en los cambios de roles de género, se perciben como miembros activos/participantes con responsabilidad en las transformaciones sociales.

La sensibilidad personal detectada sobre la problemática de género-poder se recoge en la categoría *percepción del género-poder*. En ella se identifican distintos niveles o grados que denominamos Apercepción, Introducción, Sensibilización y Asimilación. El término Apercepción es aplicado cuando las profesoras no realizan un cuestionamiento explícito de la realidad de género-poder, ni se plantean el tema como algo problemático. El grado de Introducción se aplica cuando las profesoras expresan ideas cuestionando la realidad de género. El nivel de Sensibilización engloba discursos que plantean numerosos cuestionamientos de la realidad de género y elaboran argumentaciones coherentes que explican la realidad de género-poder. La Asimilación implica y conlleva una alta conciencia del género. Las profesoras que desarrollan este nivel no sólo cuestionan la realidad sino que también se animan a cambiarla haciendo una apuesta fuerte por el cambio y realizando acciones consecuentes con ello.

La última categoría contemplada *actitud mental en la relación género-poder* traduce la reflexión y metac conciencia de las actuaciones docentes con relación al género. En esta categoría se han detectado dos variantes: Consciente e Inconsciente. En la primera, las profesoras mencionan que se dan cuenta de posibles actuaciones educativas discriminatorias y las reconducen conscientemente. La variante de actitud inconsciente indica que las profesoras llevan a cabo actuaciones educativas sin tener conciencia de su posible discriminación de género.

## 7. RESULTADOS

En la tabla siguiente se exponen los resultados obtenidos para cada nivel de formación del programa en torno a la dimensión "Cosmovisión Cultural de Género-Poder". La tabla recoge, asimismo, los efectos de la aplicación del programa en esta dimensión.

Por lo que respecta a la **posición con respecto a la relación género-poder** de las profesoras en formación, los datos presentados en la tabla 1 muestran un punto de partida (pretest) caracterizado por el predominio de un *posicionamiento legitimador* en el nivel macroestructural (84,2%) y en el nivel mesoestructural (63,2%). Los efectos del programa en el nivel macro son claros en tanto desaparece la posición legitimadora y pasa a ser sustituida por la de proyecto. No se registran cambios sustanciales en cuanto a la posición de resistencia.

TABLA 1  
 RESULTADOS PRETEST, POSTEST, DE PROCESO Y FINAL EN LA COSMOVISIÓN CULTURAL DE GÉNERO-PODER EN LOS NIVELES DEL PROGRAMA Y EN LAS PROPUESTAS DE ACCIÓN

Cosmovisión Cultural de Género-Poder												
Fases del Programa	Nivel Macroestructural				Nivel Mesoestructural				Nivel Microestructural		Propuestas de Acción	
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		Proceso		Final	
Categorías	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Dimensión: Posición ante la relación de género-poder.												
Legitimadora	16	84,2	0	0	12	63,2	0	0	1	5,3	0	0
Resistencia	3	15,8	3	15,8	7	36,8	3	15,8	5	26,3	0	0
Proyecto	0	0	16	84,2	0	0	16	84,2	13	68,4	19	100
Dimensión: Implicación en la relación género-poder.												
Externa	19	100	17	89,5	19	100	8	42,1	0	0	12	63,2
Interna	0	0	2	10,5	0	0	11	57,9	19	100	7	36,8
Dimensión: Percepción de la relación género-poder.												
Apercepción	17	89,5	0	0	12	63,2	0	0	0	0	0	0
Introducción	1	5,3	1	5,3	5	26,3	2	10,5	1	5,3	2	10,5
Sensibilización	1	5,3	6	31,6	1	5,3	2	10,5	9	47,4	1	5,3
Asimilación	0	0	12	63,2	1	5,3	15	78,9	9	47,4	16	84,2
Dimensión: Actitud Mental sobre la relación género-poder.												
Consciente	1	5,3	17	89,5	4	21,1	17	89,5	12	63,2	17	89,5
Inconsciente	18	94,7	2	10,5	15	78,9	2	10,5	7	36,8	2	10,5
Promedios Totales	19	100	19	100	19	100	19	100	19	100	19	100

Si comparamos el postest macro con el meso en relación a las formas de posicionamiento, apreciamos que no se detectan cambios. Más bien, podemos decir que apenas hay mejoras. No obstante, estos resultados pueden tener distintas interpretaciones, aunque cuantitativamente no hay diferencias, las dos intervenciones formativas operan sobre contextos distintos, por tanto, debemos interpretar que tienen el mismo efecto en cuanto a amplitud del impacto. Esta interpretación puede estimarse plausible si observamos los resultados del nivel microestructural. Aquí, no se mantienen los niveles y sería razonable que se mantuvieran al menos los mismos, como en el caso anterior. Esa variación puede explicarse porque la temática género-poder se está trasladando a un plano diferente de los anteriores.

El último nivel, representado por la elaboración de propuestas de acción nos muestra un cambio positivo de forma total, el posicionamiento de proyecto reúne un 100% de aparición en el discurso. Por tanto, podemos entender que el programa produce modificaciones en las formas de pensar de las mujeres cuando se trata de elaborar propuestas de cambio en el contexto escolar.

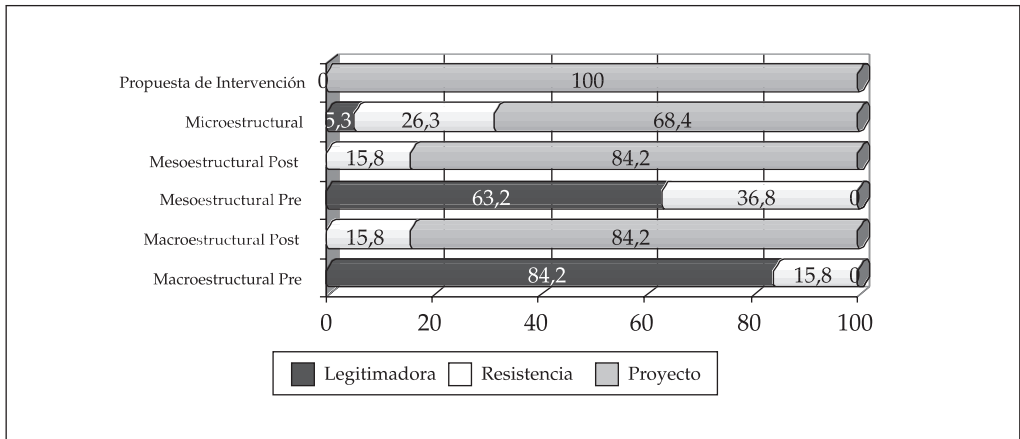


Gráfico 1

*Cambios de posicionamiento frente a la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.*

Asimismo, en el nivel macroestructural al trabajar a partir del desarrollo de la adquisición de elementos teórico-conceptuales y propiciar que el profesorado estuviese en contacto con textos que abordan la problemática se logra que no se registren casos con *posicionamiento legitimador* en la fase de postest. Estos resultados muestran que a través del nivel macro se asegura una mejora más rápida en los procesos de pensamiento acerca de la relación género-poder en el contexto cultural.

En relación a la variable **implicación en la relación género-poder**, podemos afirmar que mientras que en los niveles formativos macro y meso la *implicación externa* (interpretación de la realidad de género-poder se efectúa con referencia exterior al sujeto) es la que reúne un mayor porcentaje de aparición (100%), en el nivel micro la *implicación es 100% interna* (es decir, referida a emociones, experiencias, opiniones personales, etc.). Estos datos nos proponen que los contextos de actividad de cada nivel de formación del programa activa procesos mentales diferentes en el profesorado para interactuar con la temática de género-poder.

La comprensión de la relación género-poder pasa por la utilización de referentes internos por parte de las estudiantes y, tal como nos muestran los resultados, el contexto interpersonal (micro) permite que las profesoras en formación incorporen en mayor medida relaciones y asociaciones de tipo causal entre los diferentes grupos de significados de género-poder.

Los datos iniciales relativos a la **percepción de la relación género-poder**, nos muestran un alto nivel de *apercepción* de la relación género-poder en las diferentes fases de aplicación del programa. A nivel macro el 89,5% no percibe la relación género poder y en el nivel meso el 63,2% se consideran apercetivas. Es decir, que no realizan cuestionamientos sobre la realidad género-poder y no plantean ninguna problemática al interior de la misma. Estos datos se transforman en las aplicaciones finales del programa (pos-

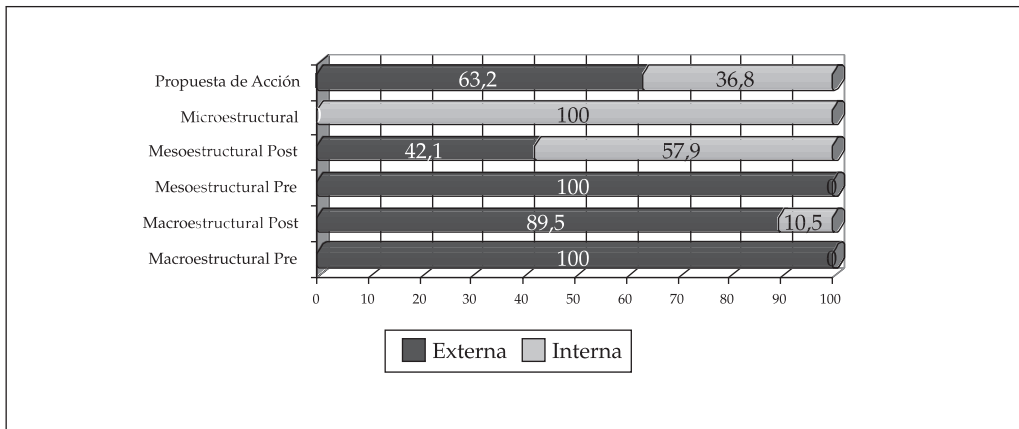


Gráfico 2

*Cambios en la implicación en la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.*

test) en un nivel alto de asimilación (78,9% a nivel meso y 63,2% a nivel macro) donde las mujeres demuestran una alta percepción de la relación género-poder y apuntan a transformarla. Los datos que se registran en las propuestas de acción (84,2%) son un indicador de la potencia del programa para favorecer la integración en el contexto pedagógico de las teorías trabajadas sobre género-poder.

En relación con los datos del pretest podemos afirmar que el grupo es más proclive a percibir la realidad género-poder en los contextos reales de interacción que en las construcciones conceptuales. No obstante, si consideramos que en términos de mejora durante la fase macroestructural disminuye el porcentaje de apercepción de 89,5% a 5,3%, mientras que en la fase meso, se pasa de un 63,2% de apercepción a la erradicación de la misma. El nivel meso agrupa entre sensibilización y asimilación el 89,4% de los casos y el nivel macro el 94,8%. Esto permite afirmar que el contexto de actividad macroestructural (el trabajo conceptual-teórico) transforma con mayor eficacia la percepción de la relación género-poder. Todo ello, sin considerar que en el momento del postest en el nivel meso ya se han acumulado los efectos formativos de los dos niveles.

Las transformaciones también nos ubican en el tipo de procesos de pensamiento que exigen los contextos meso y micro. Estos al estar más ligados a los contextos personales y particulares se configuran como procesos mentales concretos, mientras que el nivel macro exige unos procesos de pensamiento descontextualizados o generalizables que resultan ser más elaborados. En consecuencia, el nivel formativo macro (desarrollo de la percepción teórico-ideológica de la relación género-poder) tiene una alta incidencia en las transformaciones de las cosmovisiones culturales de género del profesorado.

En el nivel micro, se localiza el porcentaje más bajo de asimilación (47,4%), dada la dificultad que implica la internalización, concienciación y transformación de la identidad personal de género-poder. Sin embargo, hay otro 47,4% que se sitúa en la categoría de



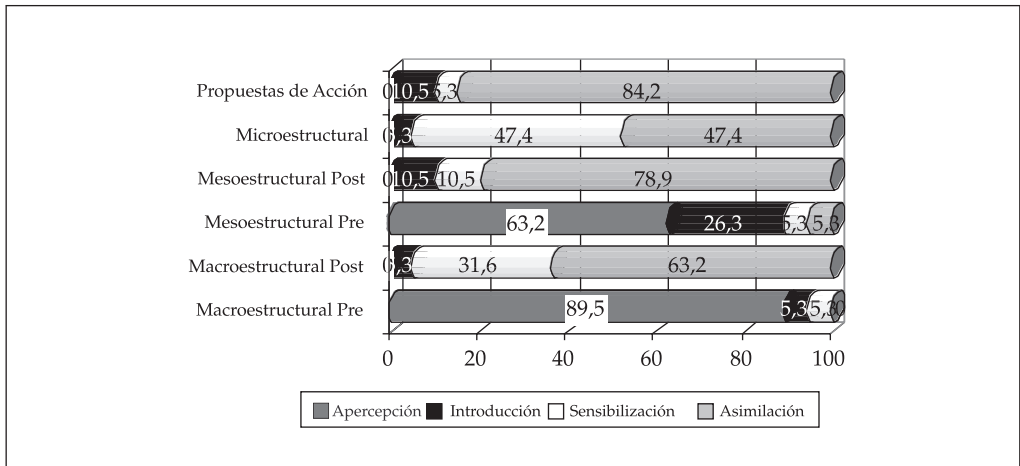


Gráfico 3

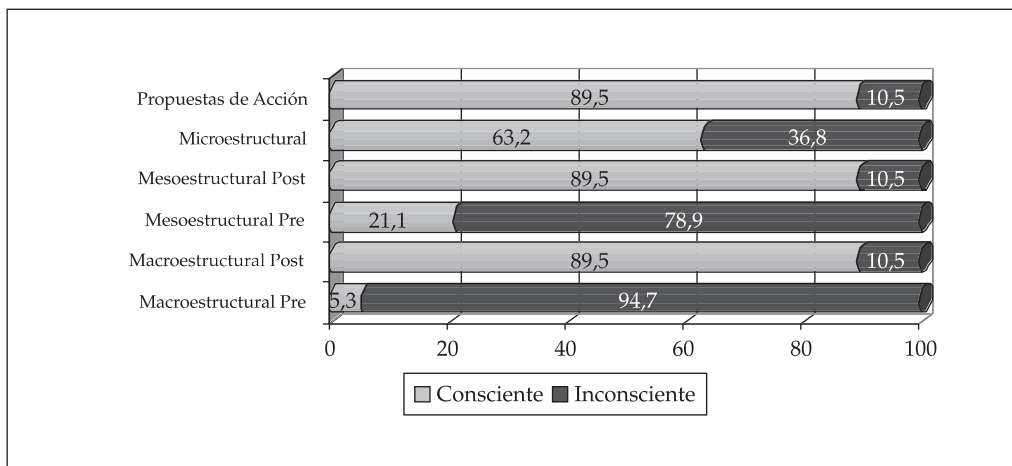
*Cambios en la percepción de la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.*

sensibilización y se traduce en el cuestionamiento de la realidad de género-poder y en la utilización de argumentaciones coherentes para sustentar sus posicionamientos. En este sentido, podemos afirmar que el programa de formación transforma las percepciones de género-poder en todos los contextos de actividad abordados.

En relación a la **actitud mental sobre la relación género-poder**, los datos nos presentan una transformación similar de una actitud mental inconsciente a consciente para los diferentes niveles formativos del programa y las propuestas de acción. Estos resultados, se evidencian en la identificación de actuaciones discriminatorias en relación al género-poder y en la realización de metaanálisis de la consciencia o inconsciencia en cuanto al control de sus creencias y actos.

En principio, tal y como podemos apreciar en el gráfico precedente, el nivel meso registra el porcentaje más alto de conciencia de la regulación de las acciones educativas (21,1%) y el nivel macro el más bajo (5,3%). Estos datos, nos permiten señalar que antes de la intervención formativa las profesoras en formación poseen niveles más elevados de conciencia de género en lo referente a la relación género-poder en los contextos escolares. La actitud mental hacia la relación género-poder es más consciente en el nivel meso debido a que los contextos particulares forman parte de las vivencias de los sujetos y exigen procesos de pensamiento concretos para su comprensión, mientras que los elementos teórico-ideológicos exigen procesos de pensamiento elaborados y no forman parte del contexto de actuación de las profesoras en formación.

Si valoramos la eficacia de los diferentes niveles de formación a la luz de los datos, a nivel macro se oscila de una actitud mental inconsciente inicial del 94,7%, a final del 10,5% y, a nivel meso, hallamos una actitud mental inconsciente inicial del 78,9% y final del 10,5%. Lo que nos muestra que, en términos de efectividad, a la hora de desarrollar



**Gráfico 4**  
*Cambios en la actitud mental hacia la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.*

una actitud mental consciente, es más eficaz el trabajo desarrollado en la fase macroestructural, dada la interacción que realizan las estudiantes con procesos de pensamiento elaborados. Además, cuando se aplica el postest a nivel meso ya han articulado elementos del nivel macro formativo.

Los datos iniciales sobre la actitud mental consciente en la relación género-poder del 21,1% en el nivel meso y de 5,3% en el nivel macro, alertan sobre la importancia de trabajar el tema desde la educación, puesto que los conceptos que se convierten en las herramientas con las que el profesorado en formación aborda la problemática no se desarrolla de manera natural. En este sentido, la transformación final de la actitud mental consciente en el nivel macro es un indicador de que fuera del marco escolar se desarrollan escasos conceptos sobre género-poder. De manera natural, como se muestra en el nivel mesoestructural sólo el 21,1% de las estudiantes logran comprender la problemática en contextos particulares unidos a procesos de pensamiento concreto. En consecuencia, la transformación de la relación género-poder de bases naturales unidas al patriarcado a bases culturales-conceptuales relacionadas con la teoría sociocultural y feminista pasa por un trabajo de mediación educativa intencionado que posibilita una actitud mental consciente frente a la problemática.

## 8. CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo planteado, identificar los cambios que produce el programa de formación en las cosmovisiones culturales sobre género-poder en los distintos niveles formativos, podemos afirmar que la experimentación del programa de formación pone de manifiesto multitud de cambios en esta dimensión. Concretamente, una de las

principales aportaciones deriva de los cambios en los tipos de implicación de las profesoras en la relación género-poder al sugerirnos una modificación relacionada con la secuencia didáctica del desarrollo del programa. Esta modificación deriva de una doble interpretación de los datos, desde el punto de vista afectivo y cognitivo de las profesoras en formación.

Desde el punto de vista afectivo, entendemos que si las profesoras en formación se sienten más implicadas a nivel interno en la fase microestructural podrían mostrar una mayor predisposición para adentrarse en la interpretación de la cultura de género y su impacto en las estructuras de poder social, familiar, económico, etc.

Desde el punto de vista cognitivo, la internalización de la relación género-poder y por tanto la visualización de prácticas discriminatorias de género resulta un proceso complejo que requiere una transformación de las estructuras de pensamiento que se han desarrollado desde el patriarcado. La internalización de la relación género-poder no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia de género-poder que proviene de los otros.

En consecuencia, el programa de formación del profesorado en género, al menos cuando es trabajado con mujeres, debe ser iniciado en la fase microestructural, continuar con la mesoestructural y finalizar con la macroestructural. Esto se explica a la luz de la existencia de estructuras de pensamiento desarrolladas previamente sobre la relación género-poder, las características que demuestran las estudiantes en sus procesos de pensamiento sobre género-poder, el tiempo que tarda la incorporación de los mismos en cada fase y el tipo de implicación que muestran en la problemática.

En síntesis, las implicaciones pedagógicas para el programa de formación en género sugieren un proceso en el que profesorado en formación estuviese más sensible a la percepción de la realidad de género-poder en contextos particulares (nivel mesoestructural), para pasar a la revisión de las teorías sobre género-poder (nivel macroestructural) que potenciaran la estructuración de conceptos más elaborados sobre esta realidad.

Con respecto al objetivo de evaluar el impacto del programa en la cosmovisión cultural sobre género-poder, en términos generales se puede afirmar que la cosmovisión cultural de la relación género-poder se ha modificado en todas sus dimensiones, en consecuencia, el programa de formación se muestra potente para transformar este área. No obstante, debemos destacar la relevancia para la aplicación del programa de las implicaciones de la mediación vigotskiana (Vygotski, 2000: 133). A partir de esta noción, el profesorado (mediador) debe poseer la capacidad para actuar en la zona de desarrollo próximo. En nuestro caso corresponde a la distancia entre el desarrollo de una identidad de género unida a la cultura patriarcal y la identidad desde la propuesta del feminismo. El nivel real de desarrollo de identidades de género se ha construido en interacción con la cultura, pero el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la modificación de la identidad de género, por ser un proceso que debemos construir de manera artificial, se requiere hacerlo bajo la guía de personal cualificado. Es por eso, que el proceso debe iniciarse con el cambio del profesorado para que desarrolle la capacidad de realizar la acción mediada con niños y niñas. En este sentido, la transformación de la información sobre la relación género-poder agenciada por el patriarcado sólo es posible a través de la mediación educativa intencionada y sólo así se procurará el cambio y renovación de la práctica docente en el marco de la escuela.

En definitiva, el estudio muestra el potencial de la investigación-acción en el proceso de aprendizaje de género al participar de manera colaborativa tanto el profesorado como el estudiantado, la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta se convierte en una estrategia de aprendizaje tanto inicial como profesional. En otras palabras, mientras se enseña a ser maestra se aprende a partir de la propia práctica del proceso de formación de docentes.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (2002): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Colás, B. P. (2004a): *La construcción de una Pedagogía de género para la igualdad*. En *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, Rebollo M.A. y Mercado I. Mc Graw Hill, Madrid.
- Colás, B. P. (2004b): *Identidad, género y ciudadanía*. En *la Educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. Ponencias XIII congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía. Valencia.
- Colás, P. (2001): *Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes*. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 291-313.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2004): *La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria*. *Cultura y Educación*, 16 (4) 369-448.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997): *The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context*. En P.J. Caplan, et al.
- Imbernón, F. (2000): *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 38.
- Jiménez, R. (2003): *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2005): *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Maher, A. y Rathbone, H. (1989): *La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas aplicaciones prácticas*. *Revista de Educación*, 290: 93-112.
- Rodríguez, C. (2002): *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Colección feminae, Universidad de Granada.
- Vygotski, L. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Primera edición en Biblioteca de Bolsillo, Barcelona.
- Wertsch, J. V. (1993): *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999): *La mente en acción*. Editorial Aique, Argentina.
- Wertsch, J. Del Rio P. Álvarez, A. (1997): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.