

## EL DISCURSO DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Pilar Colás Bravo \*

Rocío Jiménez Cortés \*\*

*Universidad de Sevilla*

**RESUMEN:** En este estudio se presentan los resultados de una investigación cualitativa sobre el discurso de género de los profesores en centros de enseñanza secundaria. Como metodología se aplica el análisis del discurso a una serie de entrevistas y se aportan evidencias empíricas sobre las percepciones de los profesores. El objetivo científico es descubrir cómo los profesores de educación secundaria perciben y comprenden la cultura de género. Los resultados obtenidos permiten identificar visiones diferentes acerca de la realidad de género, así como variables asociadas a estas percepciones. Se identifican dos dimensiones y siete categorías para estudiar la cultura de género. Se hallan también evidencias sobre la diferencias entre sexo y de percepción del género.

**PALABRAS CLAVES:** Género. Análisis del Discurso. Centros de Educación Secundaria. Profesores. Estudio Cualitativo. Investigación Empírica.

## THE GENDER DISCOURSE IN EDUCATIONAL CENTRES

**SUMMARY:** In this article, we present the results of a qualitative study about teachers' gender discourse in Secondary Education Centres. The method employed applies discourse analysis to a series of interviews. We present an empirical research about the teachers' perceptions. The scientific aim is to discover how the Secondary Education teachers perceive and understand the gender culture. The research reveals teachers' different views of the gender reality and identifies the variables associated to each view. Two relevant domains and seven categories are identified to study the gender culture. Evidence was also found between the sex and gender's perceptions.

**KEY WORDS:** Gender. Discourse Analysis. Secondary Education Centre. Teachers. Qualitative Study. Empirical Research.

\* Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. E-Mail: pcolas@us.es.

\*\* Licenciada en Pedagogía. Becaria F.P.U. del M.E.C. Universidad de Sevilla. E-Mail: rjimenez@us.es

(3) Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y Postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996, p. 105

## INTRODUCCIÓN

La representación de género que opera en los contextos escolares constituye un área de investigación emergente e importante por el enorme caudal de información y datos que puede aportar a entender cómo se transmiten los valores patriarcales en los espacios educativos y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

Los estudios de género en educación se han abordado desde muy distintas perspectivas temáticas y metodológicas, llevando a una gran variedad de aportaciones y ampliación de bases teóricas en las que sustentar los resultados obtenidos.

Las corrientes más actuales de estudios sobre género suponen un cambio de orientación epistemológica, metodológica y en los objetos de interés científico. Si bien la diversidad de enfoques y perspectivas es lo que caracteriza la investigación sobre género, las directrices actuales comparten y participan de determinadas concepciones y pautas.

Uno de los aspectos más novedosos lo constituye la inclusión de la *narratividad* como modo propio de conocimiento y de construcción de conocimiento científico educativo. La explosión de la metodología narrativa en los contextos educativos y la extendida aplicación al conocimiento de las concepciones y percepciones del profesorado supone un giro en la forma de entender la educación, al adquirir relevancia los contextos y dimensiones personales de los agentes educativos. La metodología narrativa se ha interesado por descubrir cómo el pensamiento del profesor sobre la enseñanza se proyecta en sus prácticas y como éste reconstruye sus teorías en base a la reflexión sobre sus prácticas. Al hacer patente lo latente, la investigación narrativa ofrece la oportunidad de introducir cambios en el pensamiento y en las prácticas pedagógicas.

Por otra parte el Feminismo reivindica la *narratividad* como método idóneo de conocimiento científico de las cuestiones relacionadas con el género. Esta metodología permite captar distintas voces aportadas por las distintas posiciones que ocupan los sujetos en el mundo y así romper con el conocimiento científico hegemónico basado en un sujeto epistémico. En este sentido Hargreaves apostilla que “la única realidad inteligible es la del lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto” (1). Para la pedagogía la tarea fundamental es la descripción fiel del otro (profesorado, alumnado, etc.). El otro es la representación que se expresa en el discurso y la tarea es deconstruirla. Por tanto, todo lo educativo, tanto la acción didáctica como los textos, se convierten en discursos susceptibles de analizarse por medio de estrategias semióticas y estructuralistas.

La metodología narrativa se basa en historias de vida, biografías, autobiografías, los grupos de discusión y el discurso.

En este estudio se parte del discurso para indagar en los patrones culturales de género que los profesores manifiestan y expresan en los contextos educativos ante situaciones cotidianas escolares.

(1) Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y Postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996, p. 105.

(4) Rebollo, M<sup>a</sup> A.: *La Teoría Sociocultural aplicada al estudio de la Televisión en el ámbito de la*

## ¿QUÉ APORTA EL DISCURSO AL ESTUDIO DEL GÉNERO?

El discurso es un potente medio para captar el pensamiento y la forma de posicionarse los sujetos ante la realidad, a la vez que proyecta la interpretación que los sujetos hacen de los contextos. El discurso ha sido objeto de estudio desde numerosas disciplinas que lo han abordado y explorado desde sus particulares puntos de vista. Rebollo (2) hace una síntesis de los enfoques del análisis del discurso que han tenido un mayor peso e interés en el campo de la investigación educativa, señalando entre éstos el estructuralismo que tendrá a su vez influencia en dos derivaciones la psicolingüística y la sociolingüística. En la primera, el discurso aporta información sobre aspectos cognitivos personales, mientras en la segunda supone una forma de representación social. Es la psicología cultural la que plantea de forma integrada las relaciones entre mente, cultura y sociedad. Es decir, el discurso se aborda como expresión de una cultura en la que se manifiestan valores, roles, símbolos y signos propios, a la vez que refleja las mentes de los sujetos y la construcción que hacen de la realidad y de sus contextos sociales próximos. Este planteamiento llevado al terreno de los estudios de género suponen prestar atención a la dinámica entre sujeto y contexto sociocultural.

El sistema de género conforma la estructura social y cultural de las sociedades. La dimensión simbólica del género se proyecta en pautas, signos, mandatos y preceptos sociales que son imbuidos a los sujetos en distintos contextos sociales (escuela familia medios de comunicación, etc.) a través de distintos sistemas de comunicación (lenguaje oral, escrito, gestual, normativo, social, etc.). Los significados culturales atribuidos al género inciden en los procesos mentales, en los esquemas de pensamiento y en la acción de los sujetos. Según Bourdieu (3) actúan como pilares de las percepciones, de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad. Se hacen presente en el universo lingüístico-comunicativo y en el discurso de los sujetos.

La investigación sobre género en educación cuenta con aportaciones que se hacen eco de la importancia del estudio de los discursos en los contextos escolares. Los contextos escolares transmiten, mediante distintas formas de comunicación, estereotipos culturales de género. Diversos estudios de género, desde el ámbito de la educación, abordan la interacción verbal y los procesos comunicativos que tienen lugar en el aula (4). En ellos se estudian las pautas comunicativas del profesorado, ya que se entiende que éste incorpora determinadas formas de interaccionar y de comunicarse con sus semejantes condicionadas por la secuela cultural de género. Sus prácticas discursivas y comunicativas expresan arquetipos sociales que le han sido

(2) Cfr. Rebollo, M<sup>a</sup> A.: *La Teoría Sociocultural aplicada al estudio de la Televisión en el ámbito de la Educación de Personas Adultas*. Tesis doctoral (inédita). Dpto. DOE y MIDE. Universidad de Sevilla, 1999.

(3) Cfr. Bourdieu, P.: *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000.

(4) Entre otros, López, A. y Encabo, E.: "Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43 (2002) 113-122; y Freixas, A.: "La adquisición del género: El lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual", *Apuntes de Psicología*, 44 (1995) 17-34.

asignados. De ahí, que para López y Encabo (5) el discurso tenga repercusiones relevantes en el ámbito de lo educativo. Y es que, los diferentes miembros que conforman la institución educativa hacen uso de rituales lingüístico-comunicativos que perpetúan las diferencias de género, sin que sean realmente conscientes de la importancia que tiene el uso de códigos comunicativos diferenciales. En esta misma línea, Freixas (6) considera que el profesorado posee un importante papel en la socialización de la identidad de género del alumnado y, sin embargo, no suele ser consciente de que sus modelos de interacción puedan ser discriminatorios.

Recientes estudios, como el emprendido por López, Madrid y Encabo (7), analizan el discurso del profesorado en relación a la perpetuación de las diferencias de género. Las conclusiones alcanzadas indican que mientras en los discursos se hace alusión explícita a la erradicación del fenómeno discriminatorio en las instituciones educativas, implícitamente subyacen creencias no igualitarias en torno al género. Esto muestra que el análisis del discurso parece especialmente adecuado para indagar en las estructuras culturales patriarcales latentes y ocultas bajo los contenidos de comunicación conscientes.

Por otra parte la comunicación es uno de las principales herramientas con las que se aprende, construye y expresa la identidad de género. La identificación con los modelos y sistemas genéricos se desarrolla socialmente en interacción con los otros. Por tanto la comunicación posibilita tanto la reproducción como la (re)construcción de nuevos significados y prácticas (8). De ahí se deriva que el análisis de la comunicación en cuestiones de género sea especialmente relevante para detectar las bases internas, latentes y ocultas en las que se asientan y expresan las conductas sociales de género, así como para propiciar alternativas comunicativas y generación de nuevos discursos de género.

Estos aspectos convierten los espacios escolares en lugares privilegiados en los que introducir pautas comunicativas y patrones culturales de género renovados que contribuyan a una transformación educativa y social deseable. Pero para ello es necesario previamente conocer más precisamente cómo son los discursos de género en los centros educativos.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es descubrir y detectar características y patrones discursivos de género que estructuran las percepciones del profesorado en los

- (5) Cfr. López, A. y Encabo, E.: "Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43 (2002) 113-122.
- (6) Cfr. Freixas, A.: "La adquisición del género: El lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual", *Apuntes de Psicología*, 44 (1995) 17-34.
- (7) Cfr. López, A.; Madrid, J. M.; y Encabo, E.: *Lengua, literatura y género*, Alicante, Interl, 2000.
- (8) Cfr. Rockwell, E.: *La dinámica cultural en la escuela*, en A. Álvarez (ed.): *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1997, pp. 21-38.
- (11) Veccia, T. A.: *Variación del autoconcepto y la percepción de las relaciones interpersonales den-*

contextos escolares. Nuestro interés se centra especialmente en las formas discursivas, con objeto de hacer emerger a través de ellas las concepciones implícitas de los patrones culturales de género invisibles y o inconscientes.

Tres objetivos específicos de la investigación guían nuestra aportación empírica:

1. Identificar dimensiones y categorías que expresen en los discursos del profesorado en los centros escolares la internalización subjetiva de los patrones culturales de género. Es decir, identificar las formas dialógicas del discurso de género.

2. Conocer la composición y configuración de las formas discursivas de género del profesorado en los centros de Enseñanzas Secundaria.

3. Descubrir si existen diferencias significativas en las formas discursivas entre profesores y profesoras.

Este estudio tiene como finalidad última contribuir al desarrollo de una pedagogía de género que implique una transformación profunda de los modelos y patrones culturales patriarcales (inconscientes) al uso en las prácticas pedagógicas.

La exploración de los discursos de género del profesorado implica emprender un análisis de los sistemas de comunicación discursivos.

## METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se aborda desde una *metodología narrativa* en la que el discurso y el lenguaje constituyen el núcleo sustantivo del trabajo. El discurso y el lenguaje propician un acercamiento a nuevas formas de entender la representación social y personal de género. Tal como expresamos anteriormente, en el discurso confluye la polifonía de voces de sujetos y mandatos sociales de los contextos, ofreciendo una representación de la realidad compleja, interactiva y relacional.

A nivel metodológico el análisis del discurso ofrece numerosas posibilidades y opciones. La variabilidad de formas metodológicas de abordarlo deriva de la diversidad de fuentes teóricas en las que se puede fundamentar y de los objetivos y metas que se marquen en el estudio.

En nuestro caso partimos del enfoque sociocultural como base teórica que iluminará la unidad de análisis a utilizar y del objetivo científico de detectar dimensiones y estructuras comunicativas del discurso de género en el contexto y cultura escolar. A través de las formas de comunicación pueden conocerse, según Veccia (9), las fuerzas conscientes (patrones de interacción más aceptables y valores ligados a los mismos) e inconscientes que funcionan en el manejo inherente de la situación comunicativa. Las formas de comunicación, por tanto, nos muestran cómo la persona percibe el mundo que la rodea. Por ello la comunicación es especialmente relevante

(9) Cfr. Veccia, T. A.: *Variación del autoconcepto y la percepción de las relaciones interpersonales dentro de la etapa adolescente. Proyecto*, Universidad de Buenos Aires, 2000. Versión electrónica: <http://www.geocities.com/Athens/Styx/2254/publica1.html>

para conocer creencias y representaciones vinculadas al género que estarán en la base de las actuaciones y comportamientos profesionales docentes en las instituciones educativas.

El diseño de investigación incluye la proyección de seis láminas proyectivas (visuales), diseñadas "ad hoc", que reflejan situaciones habituales de los escenarios escolares en que se expresan estereotipos sociales de género. Estas láminas actúan a modo de estímulo proyectivo (variables de tratamiento). Tres de ellas expresan situaciones escolares referidas a contenidos y disciplinas académicas y tres situaciones del ámbito recreativo escolar. Estas *técnicas proyectivas* nos permiten indagar sobre las formas, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan y perciben el mundo que les rodea, y también ponen de manifiesto las pautas de comunicación propias con las que cada sujeto expresa y comunica el sentido de sus experiencias vitales y su propia identidad de género.

A través de una *entrevista semiestructurada* realizada en base a estas seis láminas proyectivas, los profesores generan discursos propios sobre género en los contextos escolares. El guión de preguntas estimula las percepciones de los sujetos, e invita a la interpretación y reflexión sobre el objeto de estudio. La entrevista nos proporciona una narración en la que se proyectan valores humanos y patrones significativos de una cultura particular. Con tales cometidos, se plantearon tres grupos de cuestiones abiertas que pretendían recoger información de tipo descriptivo, interpretativo y valorativo de la expresión de patrones de género en los contextos escolares:

1. ¿Qué ve en esta imagen? ¿Qué le sugiere? ¿Observa en el contexto del aula algún aspecto característico de género?
2. ¿Cómo valora esta situación? ¿Qué le parece? ¿Se podría cambiar?
3. ¿Qué propuestas haría? ¿Qué consecuencias tendría para el futuro? ¿Cómo cambiaría la escuela en ese sentido?

Para López (10) el uso de este tipo de metodología (narrativa) aporta la posibilidad de comprender las formas cualitativamente distintas en que los profesionales de la educación experimentan, perciben y comprenden la realidad (de género en los contextos escolares).

## TÉCNICA DE MUESTREO Y MUESTRAS

La muestra de este estudio se compone de catorce sujetos, seis profesoras y ocho profesores de Educación Secundaria Obligatoria de diferentes Instituciones Públicas de Sevilla y provincia. Los profesores y profesoras pertenecen a diferentes áreas académicas, poseyendo así diferentes perfiles profesionales. Se contempla la presencia de mujeres y hombres con el objeto de obtener información sobre los pro-

(10) Cfr. López, M. C.: "Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso", *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. XXVI, III (2002) 9-28.

(13) De Pablos, J: *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño*

cesos comunicativos que emprenden en relación con el género, posibilitando así la identificación de semejanzas y diferencias entre ellos/as. Para esta selección de sujetos se ha seguido un muestreo no probabilístico, que en terminología cualitativa responde a un “muestreo de casos sensitivos”. Es decir, la muestra la componen solamente sujetos con predisposición a expresar sus percepciones acerca del objeto de estudio.

## TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se cubre mediante tres fases consecutivas que conlleva la utilización diferenciada de técnicas. En una primera fase se analiza el estilo de los discursos de género combinando métodos inductivos y deductivos. Esta metodología nos conduce a identificar dimensiones y categorías que configuran el discurso de género en los contextos escolares. El análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de categorías y dimensiones discursivas detectadas nos muestra la composición y configuración de los discursos del profesorado en enseñanzas secundarias. En un tercer momento la técnica de contraste Chi-Cuadrado nos permite detectar diferencias en los discursos de género entre profesores y profesoras.

La resolución informática de los datos se realiza con el paquete informático SPSS-PC+ (Versión 11.0).

## EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE GÉNERO

El análisis del discurso de género se plantea desde un enfoque sociocultural. Desde esta perspectiva es importante estudiar las formas de comunicación, el lenguaje y el habla, porque en ellos se detectan formas de funcionamiento mental de los sujetos que reflejan y proyectan pautas sociales y culturales internalizadas. La Teoría Dialógica de Bajtín, la reinterpretación de la teoría sociocultural de Vigotsky que hace Wertsch y aportaciones empíricas anteriores del equipo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (11) sobre dimensiones que configuran los discursos género en los contextos escolares, aportan las bases científicas y metodológicas en que las que fundamenta el sistema de categorías elaborado para la descripción del discurso de género en los centros escolares.

Todas estas aportaciones nos llevan a considerar relevantes dos dimensiones en el discurso de género: *Estilo Comunicativo* y *Referencialidad Discursiva*. El Estilo Comunicativo define y expresa la posición del narrador, así como su actitud comuni-

(11) De Pablos, J.: *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño con un nivel microgenético)*. Proyecto investigador inédito (Cátedra de Universidad). U. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, 1995; De Pablos, J.: “Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI”, *Bordón*, 51(4) (1999) 417-433; Rebollo, M<sup>a</sup> A.: *La Teoría Sociocultural aplicada al estudio de la Televisión en el ámbito de la Educación de Personas Adultas*. Tesis doctoral (inédita). Dpto. DOE y MIDE. Universidad de Sevilla, 1999; y García, R.: *Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos*. Tesis doctoral (inédita). Departamento DOE y MIDE, Universidad de Sevilla, 2001.

cativa respecto al interlocutor. El Estilo Comunicativo agrupa tres categorías: “*Tono Discursivo*”, “*Intersubjetividad*”, “*Referentes Comunicativos*” e “*Implicación Comunitativa*”.

Estas categorías se retoman de los trabajos anteriormente mencionados (12). La aportación de nuestra investigación estriba en detectar las formas de expresión y concreción que adoptan estas categorías, en la temática de género y en contextos escolares.

La *Referencialidad Discursiva* alude a los referentes culturales que evocan y adoptan los sujetos en su comunicación discursiva. Agrupa a su vez tres categorías: “*Voces discursivas*”, “*Perspectivas Discursivas*” y “*Formas Expresivas*”.

Estas dos dimensiones traducen la interrelación cognitiva entre cultura y estados de subjetividad que se produce en los sujetos. Refleja, por tanto, el encuentro entre patrones culturales-sociales y el yo subjetivo en cuestiones de género. Dan fe y expresan la internalización que los sujetos realizan de los patrones y pautas socioculturales de género.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos se organizan en torno a los objetivos planteados en el estudio.

### **Categorías de los discursos en ámbitos escolares que expresan la internalización subjetiva de los patrones de género**

El análisis de los discursos de género en los contextos escolares nos permite descubrir las categorías en las que se registran y expresan las formas de internalización de los patrones culturales de género del profesorado de secundaria. La Figura 1 recoge las dimensiones, categorías y especificaciones de las mismas que conforman los discursos escolares de género del profesorado de secundaria, tanto en hombres como en mujeres, y que se han hallado como consecuencia de estos primeros análisis. Se constata así que las categorías fundamentadas en las teorías bajtinianas tienen entidad empírica. También dan cuenta de la variabilidad de formas y modalidades que pueden adoptar cada una de estas categorías en los discursos de género. Proporciona conceptos con los que investigar los niveles de conciencia de género en los centros escolares, así como orienta pautas para orientar los cambios educativos en pos de la igualdad de género.

En la dimensión *Estilo Comunicativo* todas las categorías utilizadas han generado diversas especificaciones que pasamos a comentar.

(12) Rebollo, M<sup>a</sup> A.: *Género y educación: La construcción de identidades culturales*, en Pozo Llorente, T. y Otros (Coords.): *Investigación educativa: Diversidad y escuela*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 61-71.

(15) Bajtín, M. M.: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1992.



DISCURSO DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS			
ESTILO COMUNICATIVO			
REFERENCIALIDAD DISCURSIVA			
TONOS	ESTADOS DE	REFERENTES	IMPLICACIÓN
DISCURSIVOS	INTERSUBJETIVIDAD	COMUNICATIVOS	CONVERSACIONAL
Carnavalesco Formal Irónico	Opresor Negociador Armonizador	Referentes autoritarios Referentes experienciales Referentes ideológicos	De apariencia De competencia De compromiso
PERSPECTIVA DISCURSIVA Cultural estable Cultural emergente Institucional Biológica VOCES DISCURSIVAS	Voz Universal Voces paradójicas Voces polifónicas  FORMAS EXPRESIVAS		Estereotipadas Alternativas

Figura 1: Dimensiones y categorías que expresan la internalización de los patrones culturales de género en los discursos escolares

Los “*Tonos Discursivos*” indican la posición que toma el sujeto respecto al tema que trata. El acento o tono del discurso es un componente del estilo discursivo, según Bajtín (13). En este estudio se han detectado tres formas: “*carnavalesca*”, “*formal*” e “*irónico*”. El *Tono Carnavalesco* se define como una forma burlesca y/o humorística de comunicación, mediante la cual lo enunciado adquiere matices carnaavalescos, dificultando el proceso de comunicación real sobre el objeto de estudio. El *Tono Formal* se conceptualiza como un tono serio, estable, sin cambios que define un comportamiento formal en relación con una situación de entrevista, asume una elevada responsabilidad en la situación de comunicación respetando las formas y tonalidades de su discurso. Y el *Tono Irónico* se define como un estilo mediante el cual los sujetos dan a entender lo contrario de lo que afirman. De esta forma lo expresado o enunciado se hace con sorna, con burla disimilada.

La “*Intersubjetividad*” hace referencia a los espacios de comunicación compartidos por los interlocutores en el diálogo. Su nivel o grado provoca mayor o menor empatía, así como un mayor nivel de profundidad en la comunicación. Los interlocutores de un diálogo alcanzan un estado de intersubjetividad en la medida que comparten unos mismos significados (14). La relevancia de esta categoría para el estudio del discurso de género radica en que nos permite observar modos de intersubjetividad modulados por los patrones culturales de género. Se han identificado tres formas: *opresor*, *negociador* y *armonizador*. La “*Intersubjetividad opresora*” se caracteriza

(13) Cfr. Bajtín, M. M.: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1992.

(14) Cfr. Rommetveit, R.: *On the architecture of intersubjectivity*, en R. Rommetveit y R. M. Balkar (Eds.): *Studies of language, thought and verbal communication*, Londres, Academic, 1979, pp. 93-108.

por la presencia en el acto comunicativo en torno al género de relaciones de dominación jerárquicas que imposibilitan la comunicación. La comprensión de significados no es compartida ni se sustenta sobre un foco común de atención, generando asimetría desde el punto de vista comunicativo. La “*Intersubjetividad negociadora*” se caracteriza por el intento de acuerdo y el establecimiento del consenso sobre el significado y presuposiciones manejadas por los diferentes participantes en un acto comunicativo. La “*Intersubjetividad Armonizadora*” conlleva compartir en la comunicación significados, temáticas de interés y presuposiciones.

Los “*Referentes Comunicativos*” hacen alusión a los recursos que el interlocutor adopta para hacer prevalecer sus ideas, posiciones o pensamiento sobre género. Adoptan la forma de argumentos esgrimidos para apoyar sus creencias. Se detectan tres tipos de referentes: “*autoridad*” basado en criterios autoritarios, parte de la imposición de criterios en el marco del discurso de género, “*experencial*” en el que se recurre a las propias vivencias de los sujetos y el referente “*teórico-ideológicos*” se sustenta en creencias ideológicas y en teorías.

La categoría de “*Implicación Comunicativa*” traduce la disposición y posición emocional de los sujetos con el tema abordado, en este caso, el género en los centros escolares. Se identifican en el discurso tres fórmulas: “de apariencia comunicativa” (sujeto discursivo distante), “competencia comunicativa” (sujeto discursivo competente) y “compromiso comunicativo” (sujeto discursivo sórico) (15). La *apariencia comunicativa* hace referencia a una escasa responsabilidad por parte del sujeto sobre lo enunciado, distanciándose de sus argumentos, en un intento de localizar aspectos que puedan ser bien interpretados por la interlocutora aunque no los compartan. En la *competencia comunicativa* el sujeto emite enunciados que garantizan su implicación en los mismos de forma competente. Se caracteriza por un mayor esfuerzo comunicativo por parte del sujeto discursivo y por la reducción de la distancia con respecto a lo enunciado. La *sororidad* se define por una alta implicación en el acto comunicativo. Los sujetos discursivos sóricos se caracterizan por entender y vivir el acto comunicativo de género y sobre el género como una oportunidad única y especial para la comunicación.

La segunda dimensión *Referencialidad Discursiva* recoge en sus respectivas categorías las formas en que los sujetos traen o aluden, en las formas discursivas que adoptan, referentes culturales y sociales establecidos. Sacan a la luz las formas en que los sujetos hacen uso de las herramientas y patrones culturales y sociales.

La categoría “*Perspectiva Discursiva*” recoge los diferentes significados sobre género en los que los sujetos asientan su discurso. Se identifican cuatro ejes básicos: “*cultural estable*”, “*cultural emergente*”, “*institucional*” y “*biográfico o personal*”. Cuando se utiliza la “*Cultural Estable*” los sujetos hacen referencia al origen histórico-cultural de patrones de género, como pueden ser los estereotipos de género.

(15) El término sórico es empleado aquí en el sentido otorgado por Lagarde para aludir al empoderamiento, poniendo de manifiesto un alto nivel de compromiso con la perspectiva de género (Lagarde, M.: *Por una aculturación feminista, ponencia presentada al Congreso Interdisciplinar sobre Educación y Género* (Málaga, 20-22 de Marzo, 2002). Material inédito, 2002).

Estos constituyen la base sobre la que los sujetos articulan su propia existencia. El género desde esta dimensión es comprendido por el sujeto en sus coordenadas histórico-culturales pero bajo un concepto de rigidez. Cuando aplican una perspectiva de "*Cultural Emergente*" el género es comprendido desde sus fundamentos cambiantes y emergentes, es decir, bajo un concepto de fluidez cultural. Esta dimensión emergente define a sujetos que otorgan posibilidades de reconstrucción cultural. La variante "*Institucional*" alude a los aspectos estructurales del género quedando este anclado en los planteamientos de diversas instituciones que componen la sociedad como la familia, la escuela, la iglesia, etc. La realidad de género posee un alcance institucional y como tal sustenta las pautas comunicativas. La categoría "*Biográfico-Personal*" da cabida a un discurso en sustentado en una dimensión biográfico-personal del género. El género está en función a características personales y biográficas, como la edad, la naturaleza biológica, etc.

Los "*Voces discursivas*" dan fe de ideas creencias y estereotipos que conforman voces sociales y culturales y que el sujeto, a lo largo de su discurso, toma prestado y alude a ellas. El concepto de voz (interna) y voces (externas) proviene de la Teoría Estético-Literaria por Bajtín y colaboradores. Para estos autores en el pensamiento humano converge "la polifonía de voces" que se hacen presentes a través de la apropiación de las palabras de los otros. El ser humano, en la construcción de su propia identidad incorpora conciencias de otras culturas y otras voces.

En este estudio se detecta la referencia a: "*Voces Universales (institucionalizadas)*", "*Voces Paradójicas*" y "*Voces Polifónicas*". La *Voz Universal* (institucionaliza) se identifica con las voces normativizadas, preestablecidas por la cultura dominante. Las *Voces Paradójicas* implican la convergencia de creencias normativizadas junto a otras novedosas y que entran en conflicto en el discurso. Las *Voces Polifónicas* (plurales, heterogéneas) utilizan creencias y pensamientos nuevos que enriquecen la percepción de género proporcionando al sujeto una rica pluralidad de herramientas con las que hacer frente a la realidad de género.

Las *Formas Expresivas* marcan también diferencias discursivas desde una perspectiva de género. Se detectan dos formas expresivas básicas: las estereotipadas y las no estereotipadas. Las *Estereotipadas utilizan* estereotipos lingüísticos y voces peyorativas en relación al género. Las *no estereotipadas o alternativas* plantean discursos disruptivos que se convierten en herramientas para deconstruir, desde el lenguaje, el imaginario social establecido.

Las categorías y subcategorías hasta aquí identificadas y descritas dan fe de las formas de expresión subjetiva que adoptan los discursos de género en los contextos escolares. Traduciéndose en una gran variabilidad de fórmulas como consecuencia de la combinación de estados o posiciones subjetivas en interacción con modelos y patrones socioculturales establecidos. Estos datos tienen gran interés para estudios posteriores tanto de carácter teórico como aplicado y sugieren numerosos interrogantes: ¿Qué relación existe entre discursos de género y niveles de conciencia y acciones de cambio personal en cuestiones de discriminación de género? ¿Son los discursos buenos indicadores de las posiciones subjetivas de los sujetos respecto a la problemática de género? ¿Pueden detectar los discursos cambios y transformaciones sociales de género?

## Composición de los discursos de género del profesorado de secundaria

La codificación y registro de los discursos del profesorado de Secundaria en el sistema de categorías elaborado nos permite conocer los rasgos de la comunicación de género, así como detectar algunas asociaciones entre variables y poder observar perfiles discursivos en función del género. Los datos obtenidos se muestran en la Tabla 1.

La lectura de esta tabla nos ofrece una primera aproximación global a la configuración de las formas de internalización de los patrones culturales de género del profesorado. Como se puede observar existen categorías que tienen un comportamiento muy similar entre profesores y profesoras y otras, por el contrario, que tienen un comportamiento diferenciado en razón del sexo de los profesores.

		Formas de Internalización de los patrones culturales de Género			
		Estilo comunicativo			
		Profesoras (♀)		Profesores (♂)	
		Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Tonos Discursivos	Carnavalesco	0	0	28	11,2
	Formal	171	77,37	220	88
	Irónico	50	22,62	2	0,8
	<b>Total Enunciados</b>	<b>221</b>		<b>250</b>	
Estados de Intersubjetividad	Estado Opresor	14	9,4	30	17,44
	Estado Negociador	43	28,86	47	27,32
	Estado Armonizador	92	61,74	95	55,23
	<b>Total Enunciados</b>	<b>149</b>		<b>172</b>	
Referentes Comunicativos	Criterios Autoritarios	10	7,35	13	9,22
	Criterios Experienciales	97	71,32	127	90,07
	Criterios Ideológicos	29	21,32	1	0,71
	<b>Total Enunciados</b>	<b>136</b>		<b>141</b>	
Implicación Conversacional	Apariencia Comunicativa	1	0,46	47	18,5
	Competencia Comunicativa	153	69,86	200	78,74
	Compromiso Comunicativo	65	29,68	7	2,76
	<b>Total Enunciados</b>	<b>219</b>		<b>254</b>	
		Referencialidad discursiva			
		Profesoras (♀)		Profesores (♂)	
		Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Perspectiva Discursiva	Cultural Estable	6	4,2	11	6,55
	Cultural Emergente	25	17,48	8	4,76
	Institucional	29	20,28	37	22,02
	Biográfico-personal	83	58,04	112	66,66
<b>Total Enunciados</b>	<b>143</b>		<b>168</b>		
Voces Discursivas	Voz Normativizada	40	31,25	66	48,18
	Voces Paradójicas	41	32,03	47	34,31
	Voces Polifónicas	47	36,72	24	17,52
	<b>Total Enunciados</b>	<b>128</b>		<b>137</b>	
Formas Expresivas	Estereotipadas	45	81,82	52	98,11
	Alternativas	10	18,18	1	1,89
	<b>Total Enunciados</b>	<b>55</b>		<b>53</b>	

Tabla 1

El perfil común se observa en las categorías “perspectiva discursiva”, primándose la biográfica-personal, y “Formas expresivas” que adoptan la forma estereotipada, si bien estas categorías actúan de forma similar entre profesores y profesoras, otras aportan diferencias sustantivas entre unos y otras. Obsérvese las dimensiones *Tonos discursivos, implicación comunicativa, voces discursivas y referentes comunicativos*

La lectura de la Tabla 1 muestra que el “Tono discursivo” que caracteriza al profesorado de manera mayoritaria es el *formal*, es decir, un discurso correcto en forma y tono (77,37% en profesoras y 88% en profesores). No obstante, los aspectos diferenciadores en el discurso de profesoras y profesores radican en el uso diferenciado de unas y otros en cuanto al estilo *carnavalesco* e *irónico*. El estilo carnavalesco definido como una forma burlesca o humorística de comunicación que dificulta el proceso de comunicación real sobre la problemática de género es más frecuente en profesores (11,2 %), resultando llamativa la ausencia de esta modalidad en el discurso de las profesoras. El siguiente fragmento muestra el tono burlesco en la comunicación que dificulta una reflexión sobre la cuestión de género:

*PR04: “¿Que qué imagen me da? ¿Que qué impresión me da? Muy faciliiiiita, las chiquillas están al final, los críos están delante y quien participa parece que son los críos, vamos, los alumnos, y bueno eso es lo que parece en principio,..., la clase es muy fea, el famoso escalón éste del profesor que está prohibido por la LOGSE, pues aquí, me imagino que será un instituto viejo o un colegio viejo...” “esto es bachillerato ¿no? Por lo menos, porque este chiquillo está calvito ya (risas)...” (Profesor).*

El estilo irónico que supone manifestar entendimientos contrarios de lo que se afirma, implica un tono sarcástico, es más usado por las profesoras (22,62% frente a un 0,8%). Este hallazgo las sitúa como potenciales deconstructoras de la realidad de género imperante.

*PRA12: “Hay que saber de fútbol hoy en día porqué sino, estávisto que... hombre, verás que a la que le gusta los deportes y encima le gusta el fútbol pues encima lleva por lo menos los lunes, puede entrar mejor en conversación que a la que no le guste. Está clarísimo, porque por lo menos se puede enterar de lo que se habla” (Profesora).*

En la categoría de “Estados de Intersubjetividad” entre investigadora y profesorado, hay un claro predominio de *estados armonizadores* (intercambio comunicativo fluido y significados compartidos) tanto en profesores como en profesoras (55,23% y 61,74% respectivamente). Igualmente se observa equivalencia entre sexos en la *creación de estados negociadores* (interés por establecer un consenso sobre los significados manejados durante el acto comunicativo). Matices diferenciadores entre ambos se encuentran en los *estados de opresión*, que son más frecuentes en profesores (17,44%) que en profesoras (9,4%). Estos estados de opresión, implican la utilización de mecanismos bloqueantes y técnicas para mantener la autoridad durante la comunicación, entre las que destaca la interrupción continua.

*EDORA: Y si hacemos esos cambios que me planteas...*

*PR04: A mí me funciona.*

*EDORA: ¿Cómo podríamos imaginar...?*

PR04: *A mí me funciona*

EDORA: *¿Podría ser esta escuela...?*

PR04: *¿La mía?*

EDORA: *Sí, o sea...*

PR04: *¿Si funcionaría mejor? Yo creo que sí.*

EDORA: *la pregunta es que en el caso de que cambiáramos esto en el sentido que tú dices, ¿Cómo imaginarías la escuela? (Interacción entre profesor e investigadora.*

En relación a la “*Perspectiva Discursiva*”, el profesorado se suele situar en un discurso *biográfico-personal del género* de forma mayoritaria, alegando durante su interpretación argumentos relacionados con la propia naturaleza y capacidades del ser humano. Esto puede tener sus orígenes en el *imaginario social* que intenta justificar desde un marco biológico el enfoque de género.

PR04: *“Los niños jugando a la pelota, están de pie, me imagino que el desarrollo de fuerza muscular en el niño será más, no sé, no tengo ni idea, desde siempre los chiquillos juegan más, que las niñas” (Profesor).*

La subcategoría *estructural-institucional* del género es contemplada tanto por profesores como por profesoras con un porcentaje de aparición similar (22,02% y 20,28%, respectivamente).

PRA01: *“En los Centros de primaria que los más mayores, los más pequeñitos, si porque hay mucho más profesorado a lo mejor de más edad que sigue pensando de esa manera o porque los niños se dejan más manejar, o sea yo lo que si cambiaría es eso de asignarle siempre a las niñas las tareas de...es que eso es muy difícil porque desde chiquitita, te dicen tu que eres una niña siéntate con las piernas juntas, no te sientes con las piernas separadas aunque tu compañero de al lado de cinco años esté espatarrado tú tienes que estar con las piernecitas juntas para que no se te vean las bragas, eso desde chica y son cosas que luego se te van quedando, tú eres una niña no puedes..., no hables tan fuerte que eso está muy feo en una niña, no des voces, eso te lo enseñan desde pequeña” (profesora)*

La referencia a la “*cultural-estable*”, mantiene un porcentaje de aparición cercano en profesores y profesoras, mientras en la “*cultural-emergente*” se aprecian diferencias porcentuales entre unos y otras (17,48% en profesoras y en un 4,76% de los profesores). Esto implica que el género es comprendido por las profesoras en sus coordenadas histórico-culturales entendiendo la cultura desde sus fundamentos cambiantes y emergentes. Esta dimensión emergente traza una identidad de género del profesorado con posibilidades de reconstrucción cultural, y cambio de la realidad de género en los contextos escolares.

PRA03: *“Pero por ejemplo, en el Renacimiento pues hablamos de Keppler o de Galileo, de científicos, o por ejemplo destacamos que no hay, que las mujeres parece que no estamos en la historia, que sólo hablamos, como no sea una reina, sólo hablamos de hombres, siempre”(Profesora).*

En cuanto a la “*implicación conversacional*”, el profesorado se caracteriza de for-

ma mayoritaria por la *competencia comunicativa*, es decir, por emprender un esfuerzo comunicativo con el objeto de centrar su discurso sobre el fenómeno de género, así como por la reducción de la distancia con respecto a lo enunciado. Algunas diferencias se establecen en la forma "*apariencia comunicativa*", usada de forma prioritaria por profesores (18,5%), y el de "*compromiso comunicativo*" por profesoras (29,68%). Este último supone una elevada implicación por parte de las profesoras en el acto comunicativo. En este sentido, las profesoras entienden y viven el acto comunicativo de género y sobre el género como una oportunidad única y especial para la comunicación. Los siguientes fragmentos muestran respectivamente estos diferentes modelos de comunicación:

PR04: *¿Y qué tengo que ver yo?*

EDORA: *Lo que tú me digas ¿qué que te parece la situación?*

PR04: *¿Pero de la foto? ¿Qué es muy mala foto? (Interacción profesor e investigadora)*

PRA03: *"Mira, este es el viejo tema de siempre, parece que son chicos los que tienen la mano levantada, de participación, y parece que son las chicas las que están un poquito más al margen, de una explicación que parece que posiblemente sea hasta matemáticas, ¿no? El área de ciencias más apartado del tema de mujeres, normalmente que si se estudia, parece que se enfoca más a humanísticas, humanidades, eso es lo que, que se repite muchas veces en clase" (Profesora).*

En cuanto a "Voces discursivas", el profesorado femenino utiliza en un porcentaje similar tanto *voces normativizadas*, como *paradójicas* y *polifónicas*. En cambio el profesorado masculino hace uso de la *voz universal o normativizada* en un mayor porcentaje que el resto de voces (48,18%, frente a un 34,31% de las voces paradójicas y 17,52% de las voces polifónicas) es decir, recurre a voces que han sido institucionalizadas por la historia, preestablecidas por la cultura dominante y que reafirman su discurso.

PR06: *"Aquí sí se ve una diferencia entre unos trabajos más bien mecánicos, más bien manuales los niños y, en cambio algo más limpio, no sé más cuidadosito las niñas" (profesor)*

La *forma expresiva estereotipada* caracteriza el discurso tanto de profesoras como de profesores en un alto porcentaje frente al uso de expresiones alternativas. Sin embargo, las profesoras utilizan con más frecuencia expresiones alternativas (18,18% profesoras y 1,89% y profesores) que ayudan a deconstruir, desde el lenguaje, el imaginario social establecido .

PRA03: *Hombre, claro.*

EDORA: *¿Vale?*

PRA03: *Mujer, claro. (Risas)" (Expresiones alternativas durante la transición de una fotografía, interacción profesora e investigadora).*

Por último y, en relación con el "Referentes Comunicativos", la mayor parte del profesorado emplea *criterios experienciales* para ejercer la autoridad.

PR06: *"Yo la verdad es que, los centros en los que he estado, esta diferencia tan..., igual que en esta. Es que lo veo demasiado drástica la diferencia (hace alusión a diferencias en la distribución y agrupación del alumnado en las aulas en función del género). Totalmente el cien por cien por un lado de niños y el cien por cien por otro... Aunque ya te digo aquí lo*



*normal efectivamente es que las niñas se junten con las niñas y los niños con los niños. Pero siempre hay unas mezclas" (Profesor).*

Las diferencias porcentuales entre profesores y profesoras radican en el uso de los *referentes ideológicos* más empleados por el grupo femenino (21,32% frente a 0,71% en los profesores). Por otra parte, el empleo de *referentes autoritarios* alcanza porcentajes similares tanto en profesoras como en profesores a pesar de que la recurrencia a este tipo de criterios es baja con respecto al resto.

*PRA05: "Yo pienso que se puede mejorar pero que es un poco genético (sobre las tipologías de juegos de niños y niñas) o que por lo menos costaría un tiempo pues mentalizarlo de otra manera. A lo mejor cambiaría pero poquito a poco, porque desde pequeñines pequeñines, desde que tienen dos añitos ellos tienden a jugar de otra forma, para niños y niñas y eso es así" (Profesora).*

### Diferencias en el discurso de género entre profesores y profesoras

Las diferencias observadas entre hombres y mujeres en algunas categorías *discursivas de género* anteriormente comentadas nos llevan a estudiar su significatividad estadística. La contrastación estadística mediante tablas de contingencia y la aplicación de la prueba Chi-Cuadrado de Pearson pone de manifiesto que las diferencias halladas en algunas categorías de la dimensión estilo comunicativo entre profesores y profesoras son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99,9% y a un nivel de significación del 0,001. Para este tipo de prueba estadística se ha empleado el programa informático SPSS-PC+, versión 11.0. Estos estadísticos aplicados a la dimensión "Tonos Discursivos" nos arrojan los resultados que se recogen en la Tabla 2.

El valor de Chi-cuadrado obtenido para esta tabla (Chi-cuadrado 76.955, con gl, 2) aconseja rechazar la hipótesis nula con un nivel de significación  $p=0.001$ . Así, podemos afirmar con un grado de 99.9% de confianza que existen diferencias significativas en los "tonos discursivos" utilizados por profesores y profesoras durante la comunicación. El gráfico siguiente ilustra las diferencias establecidas entre el tono irónico utilizado de forma mayoritaria por mujeres y el carnavalesco que prevalece en el discurso de los hombres. Asimismo, observamos que el empleo del dis-

VARIABLES		Sexo				Total
		♀Mujer		♂Hombre		
Tonos Discursivos		Fo	Fe	Fo	Fe	
Modalidades	Carnavalesco	0	13,1	28	14,9	28
	Formal	171	183,5	220	207,5	391
	Irónico	50	24,4	2	27,6	52
Total		221		250		471
Valor Chi <sup>2</sup>		76,955				
Grados libertad		2				
Significación		$p \leq 0.001$				

Tabla 2



curso formal es el que representa de manera definitiva el discurso de ambos.

El valor Chi-cuadrado (94.994, gl, 2) apunta al rechazo de la hipótesis nula, aceptando que existen diferencias significativas entre profesores y profesoras respecto a los “Modelos de implicación conversacional” con un confianza del 99.9%. Tal y como observamos en el gráfico siguiente, son relevantes las diferencias establecidas entre el modelo de “apariciencia comunicativa” utilizado de forma mayoritaria por hombres y el de “compromiso comunicativo” que prevalece en el discurso de las mujeres.

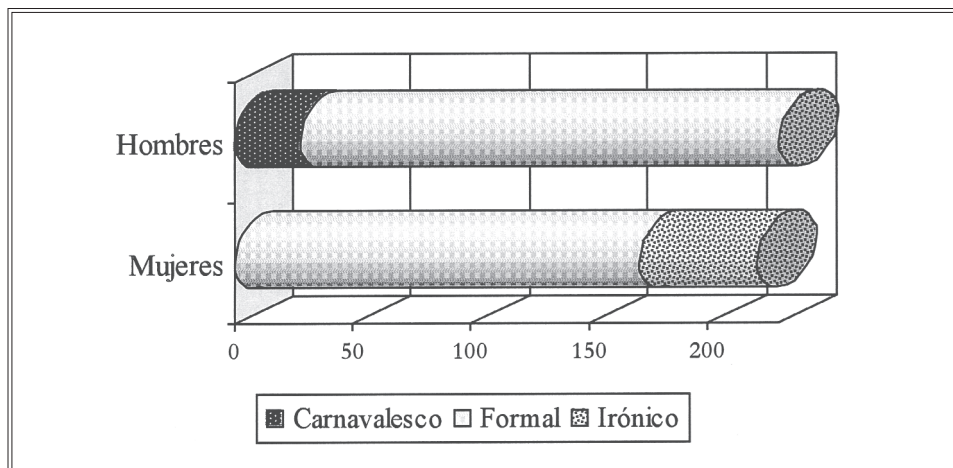


Gráfico 1: *Tonos Discursivos* del profesorado de Secundaria

VARIABLES		Sexo				Total
		♀Mujer		♂Hombre		
Modelos de implicación conversacional		Fo	Fc	Fo	Fc	
Modalidades	Apariencia Comunicativa	1	22,2	47	25,8	48
	Competencia Comunicativa	153	163,4	200	189,6	353
	Compromiso Comunicativo	65	33,3	7	38,7	72
Total		219		254		473
Valor Chi <sup>2</sup>		94,994				
Grados libertad		2				
Significación		p<0.001				

Tabla 3

Asimismo, observamos que el modelo de “competencia comunicativa” es el que representa de manera definitiva el patrón de comunicación de ambos géneros.

Como muestra la tabla anterior, el valor de Chi-cuadrado (13.948, gl 2) permite rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p=0.001$ , por lo que existen diferencias significativas en relación a los “Referentes Comunicativos” empleados por profesores y profesoras. Como podemos observar de la lectura del Gráfico 3, el establecimiento de diferencias entre hombres y mujeres recae de forma especial en el

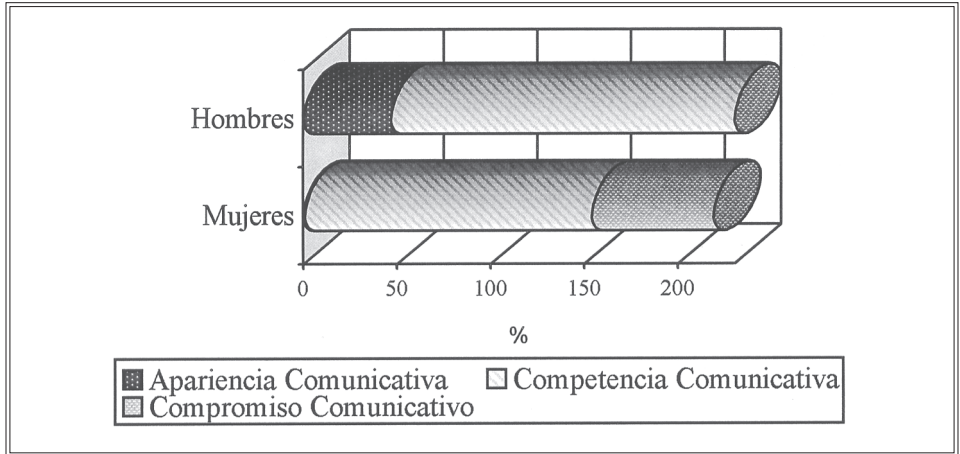


Gráfico 2: *Modelos de Implicación Conversacional* del Profesorado de Secundaria

VARIABLES		Sexo				Total
		♀Mujer		♂Hombre		
Modelos de implicación conversacional		Fo	Fc	Fo	Fc	
Modalidades	Apariencia Comunicativa	1	22,2	47	25,8	48
	Competencia Comunicativa	153	163,4	200	189,6	353
	Compromiso Comunicativo	65	33,3	7	38,7	72
Total		219		254		473

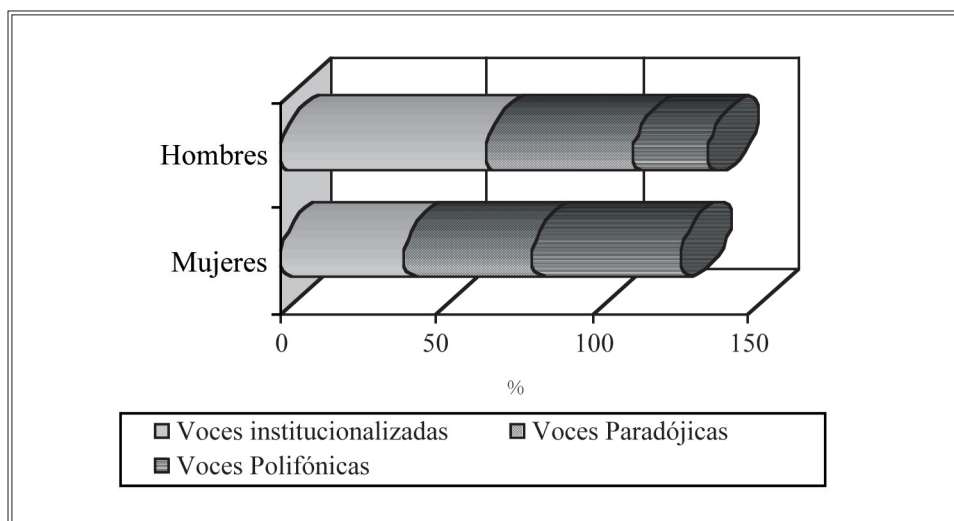
  

Valor Chi <sup>2</sup>	94,994
Grados libertad	2
Significación	$p \leq 0.001$

Tabla 4

uso mayoritario de voces normativizadas y polifónicas, respectivamente.

Para las variables “Referentes Comunicativos” y “Sexo”, el valor de Chi-cuadrado (30.462, gl.2) aconseja rechazar la hipótesis nula y afirmar con un 99.9% de confianza que existen diferencias significativas en los criterios empleados por profesores y profesoras para ejercer la autoridad comunicativa. El Gráfico 4, ilustra y avala estos

Gráfico 3: *Voces Discursivas* del Profesorado de Secundaria

VARIABLES		Sexo				Total
		♀Mujer		♂Hombre		
Referentes Comunicativos		Fo	Fe	Fo	Fe	
Modalidades	Criterios Autoritarios	10	11,3	13	11,7	23
	Criterios Experienciales	97	110	127	114	224
	Criterios Ideológicos	29	14,7	1	15,3	30
Total		136		141		277
Valor Chi <sup>2</sup>						30,462
Grados libertad						2
Significación						p≤0.001

Tabla 6

comentarios. Así, se observan diferencias en el recurso a criterios de tipo ideológico fundamentalmente esgrimidos por mujeres en su discurso sobre el género y desde su identidad de género.

De modo global, se podrían trazar perfiles diferenciados entre profesoras y profesores. Las profesoras emplean en la comunicación tonos discursivos irónicos, adoptan un compromiso comunicativo con la problemática de género, emplean referentes polifónicos y voces plurales que intentan deconstruir las institucionalizadas por la cultura patriarcal y utilizan referentes comunicativos basados en criterios ideológicos. Los profesores, en cambio, se caracterizan por emplear estilos discursivos carnavalescos y más propensos a coartar la comunicación sobre la problemática de gé-

nero asumiendo posicionamientos distantes con respecto a lo enunciado, se escoran en referentes discursivos institucionalizados por la cultura dominante y utilizan referentes comunicativos basados en criterios autoritarios.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación vislumbran diversidad de formas expresivas y comunicativas en el discurso de género en los centros educativos que parecen

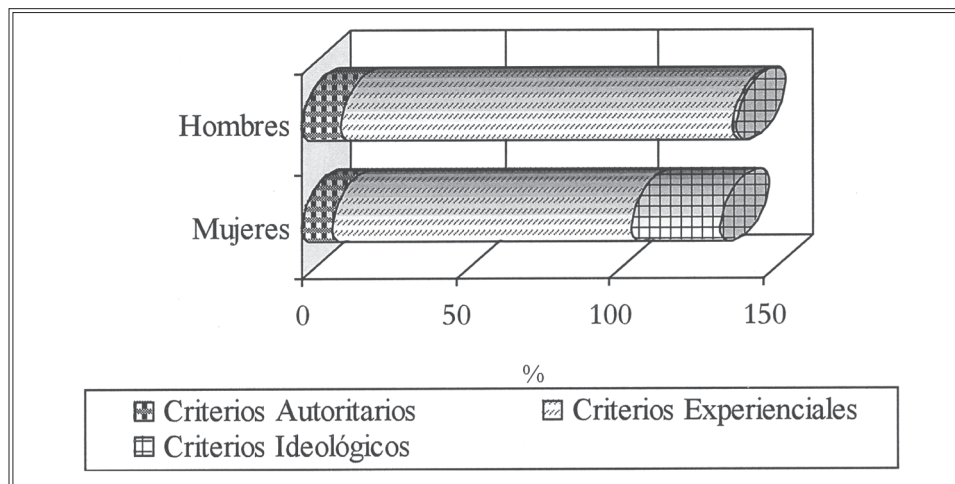


Gráfico 4. *Referentes Comunicativos* del Profesorado de Secundaria

observar cierto paralelismo con lo identidad de género y los patrones culturales asociados al mismo.

Tanto la internalización como la asimilación subjetiva de la cultura de género pueden observarse a través del estilo comunicativo, la referencialidad discursiva y las formas expresivas en las que se manifiesta. Este estudio nos ha permitido, en este sentido, descubrir las formas del discurso en las que salen a la luz y se manifiestan las posiciones subjetivas de los sujetos ante la cuestión cultural del género.

Las dimensiones seleccionadas así como las categorías identificadas constituyen herramientas conceptuales y metodológicas útiles para la disección y análisis interno y microscópico de los patrones culturales subjetivos de género que los sujetos tienen internalizados y, por tanto, para el estudio de la identidad de género.

La identidad de género del profesorado se expresa y proyecta a través de su discurso de género en rasgos y dimensiones del mismo que en este estudio hemos identificado como *estilo comunicativo* y *referencialidad discursiva*.

En el *estilo comunicativo* parecen detectarse cuatro categorías que se hacen presentes y se constatan a nivel empírico: *tonos discursivos*, *estados de intersubjeti-*

*vidad, referentes comunicativos e implicación conversacional.*

En cada una de estas categorías se han identificado, asimismo, formas expresivas diferenciadas. El análisis estadístico de su composición y combinación en los discursos de profesoras y profesores de secundaria nos permite esbozar rasgos y peculiaridades de los mismos que pueden ser interpretados en base a los procesos socioculturales de los aprendizajes y a la formas de internalización de las normas culturales y sociales.

En cuanto a los *estilos comunicativos*, los *tonos discursivos*, los *referentes comunicativos* y la *implicación conversacional* muestran comportamientos diferenciados entre profesores y profesoras. Las diferencias halladas se hacen significativas en el *tono discursivo*. Concretamente el “tono carnavalesco” es más empleado por los profesores, mientras el “tono irónico” es predominante en las profesoras. Desde un plano sociocultural, estas diferencias podrían estar vinculadas a las distintas posiciones sociales que ocupan, lo que origina, en el caso de las profesoras, un discurso alternativo y deconstrutor de las relaciones de poder establecidas. Los referentes comunicativos que utilizan profesoras y profesores difieren de forma estadísticamente significativa. El discurso masculino utiliza en un mayor porcentaje “referentes experienciales” y “autoritarios” lo que puede ser interpretado como la convivencia de lecturas psicológicas interna y subjetiva junto con la apropiación de voces normativizadas y universales ancladas en la cultura dominante. Estos datos parecen concordar con lo que plantea Ratner: “Los fenómenos psicológicos son los procesos subjetivos de la actividad cultural práctica y la actividad cultural es la vertiente práctica y objetivada de los fenómenos psicológicos que componen la vida social organizada” (16). Las profesoras incorporan a estos referentes los “ideológicos”. Ello implica la utilización de una herramienta conceptual “la teoría o la ideología” que enriquece el pensamiento y la acción de género y que implica una mayor elaboración y conciencia de género. No obstante, el elevado número de enunciados centrados en los referentes experienciales en ambos géneros hace pensar que no hay una elaboración discursiva consciente y abstracta sobre la problemática de género. Engeströn alerta sobre el peligro de la relativa infrateorización del contexto “la experiencia individual se describe y se analiza como si constara de acciones relativamente discretas y situadas mientras que el sistema o contexto objetivamente dado del que esas acciones forman parte se trata como un dato conocido inmutable o apenas se describe” (17).

También se han detectado diferencias estadísticamente significativas en los *modelos de implicación conversacional*. Los profesores ostentan un modelo preferentemente basado en la “apariencia comunicativa”, es decir, su comunicación es distante, no emiten valoraciones y se posicionan de forma externa a la temática de género. Funcionan durante la comunicación de forma estratégica, adecuando su discurso a

(16) Ratner, C.: *Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Theoretical and Empirical Consideration*, Londres, Plenum Press, 1997, p. 114.

(17) Engeströn, Y.: *Developmental studies on work as a test bench of activity theory*, en S. Chaikin y J. Lave (comps): *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, p. 66.

los objetivos esperados, lo que hace que sea escaso el nivel de responsabilidad e implicación en los argumentos que esgrimen. Por el contrario, las profesoras mantienen un modelo de “compromiso comunicativo” caracterizado por una fuerte implicación en la comunicación de género.

Las diferencias detectadas pueden ser explicadas por las distintas posiciones sociales asignadas en razón de género, así como por la internalización de sus correspondientes de patrones culturales de género.

En la dimensión *Referencialidad Discursiva* se han obtenido diferencias significativas entre profesoras y profesores únicamente en la categoría *voces discursivas*. Los profesores recurren con mayor frecuencia a la voz universal, normativizada o institucionalizada por la cultura patriarcal dominante. Las profesoras, sin embargo, recurren con mayor frecuencia a voces polifónicas y plurales que deconstruyen las impuestas por la cultura normativizada. Las *voces paradójicas* se dan de forma similar entre ambos colectivos, ello puede ser entendido como una sintomatología de conflictos y contradicciones en los patrones de género clásicos y las transformaciones sociales actuales que implican rupturas de estas pautas sociales diferenciadas por sexo.

La presencia significativa de las categorías planteadas en los discursos de género del profesorado de secundaria abre nuevos caminos en la investigación de género en las instituciones educativas y en la formación del profesorado.

Los resultados aquí obtenidos pueden ayudar a la elaboración de modelos formativos y propuestas de intervención educativa concretas para el profesorado, que sirvan de referencia para integrar la perspectiva de género en el desarrollo Curricular de la Educación las Enseñanzas Secundarias y Bachillerato. Aportan, por tanto, claves importantes para abordar la formación del profesorado en cuestiones de género, pero también provee referencias para abordar la dirección del cambio en los centros escolares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. M.: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1992.
- Bourdieu, P.: *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- Cazden, C.: *El discurso del aula*, en Merlin C. Wittrock: *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990, pp. 627-654.
- Cazden, C.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Colás, P.: *La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión*, en T. Pozo y Otros (Coords.): *Investigación educativa: Diversidad y escuela*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 15-33.
- Colás, P. : *La construcción de una Pedagogía de Género para la igualdad*, en Rebollo, A y Mercado, I (Coord.): *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*, Madrid, McGraw-Hill, 2004.



- Davies, B.: *Sapos y Culebras: Cuentos feministas*, Madrid, Cátedra, 1994.
- De Pablos, J.: *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño con un nivel microgenético)*. Proyecto investigador inédito (Cátedra de Universidad). U. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, 1995.
- De Pablos, J.: "Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI", *Bordón*, 51(4) (1999) 417-433.
- Engeström, Y.: *Developmental studies on work as a test bench of activity theory*, en S. Chaikin y J. Lave (comps): *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Freixas, A.: "La adquisición del género: El lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual", *Apuntes de Psicología*, 44 (1995) 17-34.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M.: "Haciendo visible el género en el aula: Clima de clase y acción del profesorado", *Cultura y Educación*, 8 (1997) 13-25.
- García, R.: *Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos*. Tesis doctoral (inédita). Departamento DOE y MIDE, Universidad de Sevilla, 2001.
- Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y Postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- Lagarde, M.: *Identidad genérica y feminismo*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer. 1998.
- Lagarde, M.: *Por una aculturación feminista. Ponencia presentada al Congreso Interdisciplinar sobre Educación y Género* (Málaga, 20-22 de Marzo, 2002). Material inédito, 2002.
- López, A.; Madrid, J. M.; y Encabo, E.: *Lengua, literatura y género*, Alicante, Interl, 2000.
- López, A. y Encabo, E.: "Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43 (2002) 113-122.
- López, M. C.: "Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso", *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. XXVI, III (2002) 9-28.
- Pujal, M.: "Mujer, relaciones de género y discurso", *Revista de Psicología Social*, 8 (2) (1993) 201-215.
- Ratner, C.: *Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Theoretical and Empirical Consideration*, Londres, Plenum Press, 1997.
- Rebollo, M<sup>a</sup> A.: *La Teoría Sociocultural aplicada al estudio de la Televisión en el ámbito de la Educación de Personas Adultas*. Tesis doctoral (inédita). Dpto. DOE y MIDE. Universidad de Sevilla, 1999.
- Rebollo, M<sup>a</sup> A.: *Discurso y Educación*, Sevilla, Mergablum, 2001.
- Rebollo, M<sup>a</sup> A.: *Género y educación: La construcción de identidades culturales*, en Pozo Llorente, T. y otros (Coords.): *Investigación educativa: Diversidad y escuela*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 61-71.

- Rockwell, E.: *La dinámica cultural en la escuela*, en A. Álvarez (ed.): *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1997, pp. 21-38.
- Rommetveit, R.: *On the architecture of intersubjectivity*, en R. Rommetveit y R. M. Balkar (Eds.): *Studies of language, thouth and verbal communication*, Londres, Academic, 1979, pp. 93-108.
- Veccia, T. A.: *Variación del autoconcepto y la percepción de las relaciones interpersonales dentro de la etapa adolescente. Proyecto*, Universidad de Buenos Aires, 2000.  
Versión electrónica: <http://www.geocities.com/Athens/Styx/2254/publica1.html>