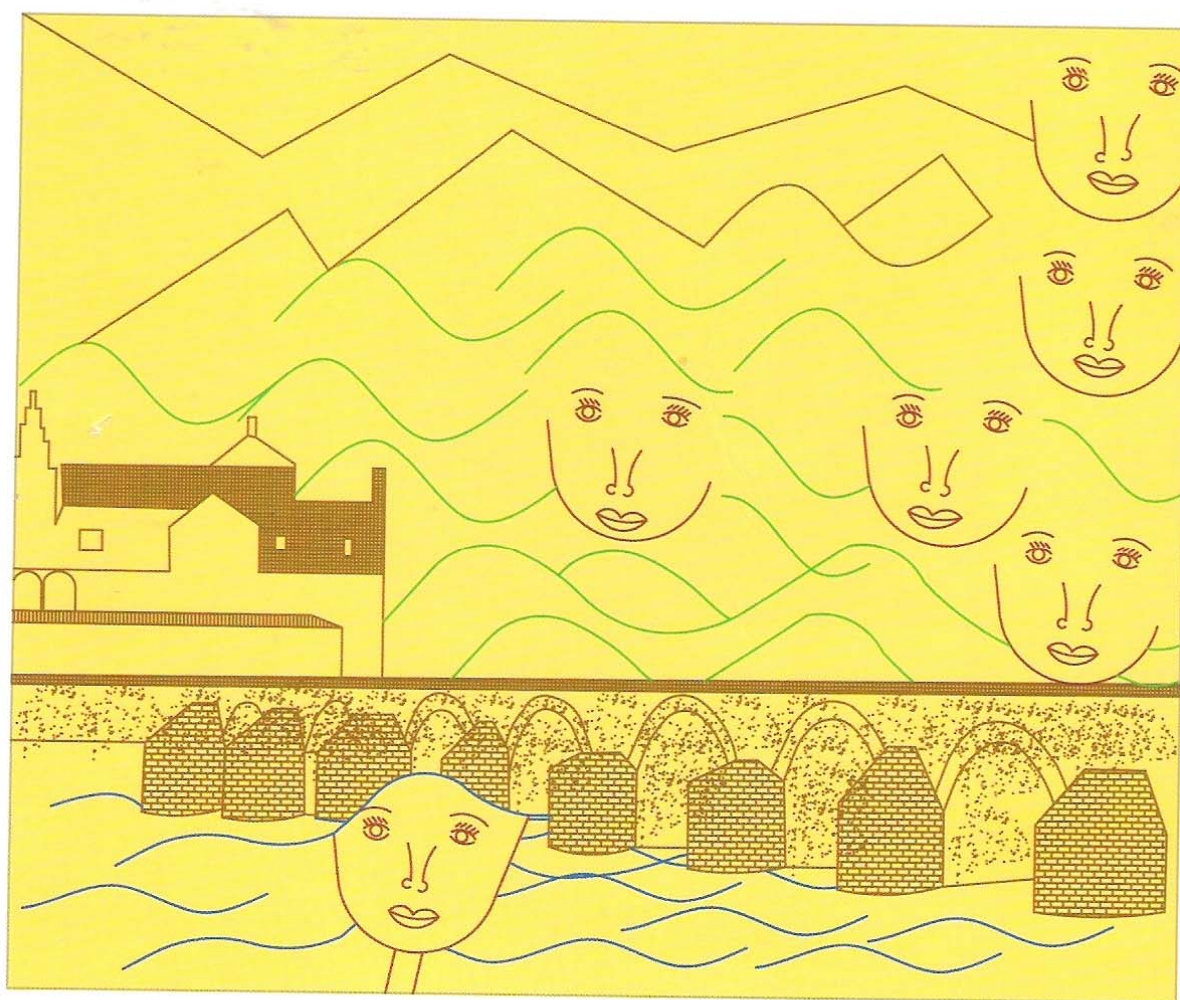


CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# HISTORIAS DE VIDA DE MUJERES DOCENTES CORDOBESAS



JUNTA DE ANDALUCÍA

2008



@ Junta de Andalucía. Consejería de Educación  
Delegación Provincial de Córdoba

autora: Rosa María Solano Fernández

Impresión: Vistalegre Impresores S.L.  
C/. Ingeniero Ribera, s/n. 14013 Córdoba  
Tel. 957 42 16 16  
e-mail: info@egvistalegre.com

ISBN 978-84-691-7319-0

Depósito Legal: CO-450/2009

XII CONVOCATORIA PUBLICACIONES  
DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA

# Historias de Vida de Mujeres Docentes Cordobesas



JUNTA DE ANDALUCÍA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Delegación Provincial de Córdoba



CajaSur  
Publicaciones

# Presentación

---

## **Historias de vida de mujeres docentes cordobesas**

Los estudios sobre cómo los docentes construyen su identidad y las diferencias que puedan existir debido al género y al sexo son escasos. El objetivo general de esta investigación es analizar la construcción de la identidad docente de mujeres educadoras andaluzas (concretamente de la provincia de Córdoba) siguiendo el modelo de la Pedagogía de la Diferencia Sexual. Este análisis se centra en la cimentación de la propia singularidad como educadoras, la importancia de los referentes y modelos docentes en este proceso y el análisis de actuaciones educativas del momento presente con la finalidad de mejorar la práctica escolar.

De esta forma, se hace un recorrido a través de la vida de la mujer educadora y se extraen las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos de un cuestionario contestado por docentes y también de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco mujeres docentes de la provincia de Córdoba.

Este trabajo pone de manifiesto cómo las mujeres docentes construyen a lo largo de su vida su identidad y van adquiriendo la capacidad de darse sentido a sí mismas, a los otros, al mundo a partir de sus propias vivencias, deseos y necesidades.

La autora lleva a cabo un estudio sobre el trabajo y la vida de las mujeres docentes proporcionándonos una perspectiva vital sobre la enseñanza, como una profesión en la que la diferencia sexual desempeña un papel a valorar y mostrar.

Estoy segura de que este libro sobre la mujer docente será bien recibido en la comunidad educativa y contribuirá sin lugar a dudas a la mejora cualitativa de la enseñanza ya que contribuye a una mejor información sobre el papel de la mujer docente en nuestro sistema educativo.

**María Dolores Alonso del Pozo**  
*Delegada Provincial de la Consejería de Educación en Córdoba*

Dedico este libro a mi madre y a mi padre, Rosa y Ángel.  
A mi querida hermana, M<sup>a</sup> Ángeles.  
A mis amados Rafa y Jessie que tanto me han apoyado.  
A mis cinco maestras;  
Maribel Muñoz Luque  
Marina Pérez Sánchez  
Manuela Aguilera Herencia  
Mara Fernández Arévalo  
Ángela Pedraz Orozco.  
Y a mis profesoras, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla  
y Carmen Tabernero Urbieto, por su ánimo y comprensión.

## ÍNDICE:

<b>1.- INTRODUCCIÓN .</b>	<b>3</b>
<b>2.-MARCO TEÓRICO:</b>	
2.1.-PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA SEXUAL.	7
2.2.-HISTORIAS DE VIDA DE MUJERES.	14
2.3.-I PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN.	18
<b>3.-DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN:</b>	
3.1.-OBJETIVOS E INTERROGANTES.	20
3.2.-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	21
3.2.1.-Investigación cualitativa.	22
3.2.1.1.-Metodología feminista.	24
3.2.1.2.-La investigadora.	27
3.2.2.-Metodología cuantitativa	28
3.2.3.-Instrumentos de recogida de información	29
3.2.3.1.-Entrevista.	29
3.2.3.2.-Cuestionario.	31
3.2.4.-Triangulación de datos.	33
3.2.4.1.-Entrevista y cuestionario.	33
3.2.5.-Participantes.	34
3.2.5.1.-Las mujeres entrevistadas.	35
3.2.5.2.-Las personas que contestan el cuestionario.	37
3.2.6.-Unidades de análisis.	38
<b>4.-ANÁLISIS Y DISCUSIÓN:</b>	
4.1.-LOS REFERENTES Y MODELOS DOCENTES.	45
4.1.1.-Infancia.	45
4.1.2.-Etapa escolar.	58
4.1.3.-Vida profesional.	71

4.2.-EL PRESENTE DE RELACIONES Y CUIDADOS.	77
4.2.1.-Conciliación de la vida familiar y la vida profesional.	77
4.2.2.-El cuidado.	82
4.2.3.-El imaginario de la maternidad.	86
4.3.-LA SINGULARIDAD COMO DOCENTE.	91
4.3.1.-Definición de la identidad profesional.	91
4.3.2.-Estrategias de práctica docente.	108
4.3.3.-El futuro.	123
<b>5.-CONCLUSIONES.</b>	
5.1.-CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	125
5.2.-IMPLICACIONES EDUCATIVAS.	129
<b>6.-BIBLIOGRAFÍA.</b>	130
<b>7.-WEBGRAFÍA.</b>	134
<b>8.-ANEXOS:</b>	135
ANEXO I: Guión de entrevista para docentes.	
ANEXO II: Modelo de cuestionario para docentes.	
ANEXO III: Transcripción de las entrevistas.	
ANEXO IV: Categorización de las entrevistas.	
ANEXO V: Vaciado del cuestionario.	

## INTRODUCCIÓN

*“La constelación y configuración de efectos de significado que llamo experiencia cambia y es reformada continuamente para cada sujeto en su compromiso continuo con la realidad social, una realidad que incluye – y para las mujeres centralmente- las relaciones de género. La subjetividad y la experiencia femenina descansan necesariamente en una relación específica con la sexualidad. Lo que estoy tratando de definir como un complejo de hábitos, asociaciones, percepciones que la engendran a una como mujer, lo que estaba tratando de dar a entender era precisamente la experiencia de género, los efectos de significado y las auto-representaciones producidas en el sujeto por las prácticas socioculturales, los discursos y las instituciones dedicadas a la producción de mujeres y hombres”.*

*Teresa de Lauretis (1989)*

Este trabajo tiene la modesta pretensión de poner de manifiesto cómo las mujeres docentes construyen a lo largo de su vida su identidad y van adquiriendo la capacidad de darse sentido a sí mismas, a los otros, al mundo a partir de sus propias vivencias, deseos y necesidades. Este proceso será el que las capacitará para poder modificar la realidad, tanto a nivel personal como a nivel relacional.

Como señala Ana Mañeru (1999) al decir que la enseñanza, como las docentes saben, es sobre todo palabra, no palabra opuesta al cuerpo sino una unión material y simbólica. No importa la materia, área o asignatura que se enseñe puesto que a través de los contenidos hay un discurso: es decir, se manifiesta quién se es, desde qué lugar se habla, qué se quiere, con quién se produce la unión al darle vida a ese discurso.

Anteriormente, las maestras impartían una enseñanza basada en la transmisión de valores que el sistema patriarcal consideraba oportuno que las mujeres aprendiesen, controlándolo en todo momento para mantener el estado patriarcal y androcéntrico como referencia del mundo.



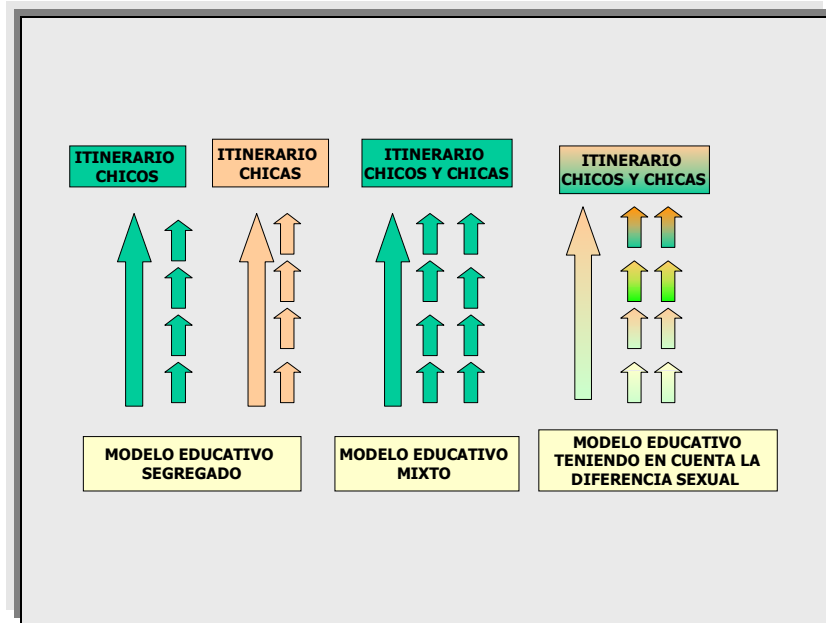
*“La expresión de saber que se sabe no implica una presunción de omnipotencia cognoscitiva, sino que traduce un salto (y del sufrir del mundo) y a buscar fuera de sí y las propias contradicciones, las propias soluciones para establecer un orden de justicia: reivindicando reconocimiento de derechos, institución de normas y leyes, respeto de las reglas sin salir, por tanto de la lógica del poder. O bien apelando a la responsabilidad ética, con los valores de solidaridad y de respeto pluralista de las diferencias, mediante un aumento del esfuerzo personal (y del control del esfuerzo ajeno) hacia comportamientos más justos”.*

*Anna M<sup>a</sup> Piussi, 1996*

En la actualidad, y siguiendo el pensamiento de Anna María Piussi filósofa y pedagoga que trabaja actualmente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Verona (Italia) y que está estrechamente relacionada con las Librería de Milán y el colectivo Diótima, descubrimos una línea de docencia e investigación basada en la diferencia sexual: la idea fundamental de esta corriente es educar a las niñas y a las chicas por sí mismas y no con el “OTRO” como referencia neutral. Debemos de acabar con la oferta de modelos educativos determinados desde ese espacio simbólico de la verticalidad esté representada por los modelos masculinos.

En este punto los docentes; tanto hombres como mujeres, tienen un papel fundamental, que es el mostrar modelos de actuación educativa en los que esté presente y sea valorada la diferencia sexual.

Las maestras deben como modelos femeninos a seguir por sus alumnas, que se conviertan en una figura de verticalidad simbólica después de las madres. Se trata de que las mujeres, en este caso las docentes sean para las niñas y las chicas *“...autoridades simbólicas y fuentes de autorización para que sean completamente fieles en el mundo, favoreciendo a su vez toda su deseosa energía tanto en el campo del aprendizaje como en el de la construcción del conocimiento”.* (Piussi, Anna M<sup>a</sup>, 2001).



**Figura 1: Construcción del conocimiento de niños y niñas, de chicos y chicas según el modelo educativo.**

A partir de la década de los setenta, se han desarrollado en los países anglosajones diversas investigaciones teóricas y experimentales que han estudiado la desigualdad social por razón de sexo, y han proporcionado una nueva visión sobre el papel de la escuela y del sistema escolar en la formación de los estereotipos sexuales. En un momento en que el acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza ha hecho de la escuela mixta una realidad mayoritaria, hay que preguntarse si su implantación formal ha supuesto también la superación de los presupuestos que justificaban las diferencias educativas vigentes hasta una etapa histórica muy reciente, o si, contrariamente y bajo esta apariencia de igualdad, se continúa tratando a unos y otras de manera distinta, porque en el fondo no han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo (Subirats, M.1994).

La diferencia sexual (Garreta, M<sup>a</sup> M, 2005), es decir, la diferencia de ser hombre o ser mujer, es un hecho recibido que nos acompaña la experiencia viva pero que no es tenido en cuenta en los libros de historia, ni en los textos escolares.

En relación a lo expresado anteriormente, deseo llevar a cabo un estudio sobre el trabajo y la vida del profesorado que como expone Ivor Goodson (2004) será de gran utilidad para aumentar la visibilidad y posibilidad de dar uso a las perspectivas de los y las docentes, sobre todo en tiempo de cambios y reformas , como el que atravesamos; por otra parte las historias de vida y el trabajo del profesorado permiten tratar cuestiones de género que han sido llevadas a cabo por investigadoras feministas proporcionando una perspectiva vital sobre la enseñanza, como una profesión en la que la diferencia sexual desempeña un papel a valorar y mostrar.

En la primera parte del trabajo, dedicada al desarrollo del marco teórico; he expuesto las bases en las que se fundamenta la presente investigación. Comenzando por el encuadre dentro de la pedagogía de la diferencia sexual y las características que la definen, se ha elegido la metodología de las historia de vida y el contexto de este trabajo se enmarca dentro de la propuesta del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación en Andalucía, que se ha puesto en marcha durante el curso escolar 2005-2006.

En la segunda parte, se concretan los objetivos y metodología llevada a cabo para realizar el trabajo de investigación.

En la tercera parte, se desarrolla el análisis de los resultados obtenidos divididos en tres capítulos que dan cuerpo al esquema seguido para profundizar en la manera en que los y las docentes construyen su entidad tanto personal como profesional:

- Los referentes y modelos docentes.
- El presente de relaciones y cuidados.
- La singularidad como docente.

La última parte de este trabajo tiene como propósito exponer las conclusiones obtenidas y las implicaciones educativas que emanan del trabajo de investigación.

Finalmente, se han incluido los anexos de los instrumentos diseñados para la recogida de información, de la transcripción y vaciado de las entrevistas, así como el vaciado de los cuestionarios y el diario de la investigación.

## **2.- MARCO TEÓRICO**

### **2.1.- PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA SEXUAL:**

La Pedagogía de la Diferencia Sexual, aporta un marco integrador para analizar cómo las mujeres docentes construyen su identidad en la búsqueda de una libre existencia social y profesional, se investigará si esta propuesta teórica aporta reflexiones sobre el modo en que las mujeres se han situado para superar la dicotomía cuerpo/ mente, dentro/ fuera, privado/ en la escuela como docentes.

Este marco teórico general surgido del trabajo de autoras como Anna María Piussi, Adriana Cavarero, Luisa Muraro, Leticia Bianchi, y muchas otras investigadoras, explica como esta nueva perspectiva femenina sobre la educación que se ha desarrollado en los últimos treinta años en Italia como las mujeres enseñantes, investigadoras, sindicalistas, políticas se plantearon como interrogante el significado de la presencia femenina en el mundo de la instrucción.

Las docentes, incluso las que han madurado una conciencia feminista, se pueden encontrar en un eterno conflicto entre el hecho de ser mujeres y el hecho de ser enseñantes “neutras” y no saber salir de la situación de inadaptación, de inseguridad de falta de originalidad, de dependencia, en una palabra, de bloqueo de nuestras energías, capacidades y deseos (Piussi, A. 1996). Lo que se pretende es una liberación de estas energías, una búsqueda y creación de modelos propios, es decir, femenina, donde las mujeres no tengan que buscarse en modelos supuestos y que normalmente proceden de una cultura patriarcal y que les generan dificultades para darle sentido a sus actuaciones y sentir que se reconoce su autoridad.

Podemos señalar dos vías en el desarrollo del pensamiento de la pedagogía de la diferencia sexual en el campo educativo, véase en la Figura 2. Por un lado, partiendo de una teoría antisexista y emancipadora se ha luchado contra el sexismo y la discriminación de la mujer en el terreno docente que ha sido llevado a la práctica través del fomento de estudios sobre las mujeres en todos los niveles educativos desde infantil hasta la universidad. La segunda vía, parte de la teoría del descubrimiento de la identidad femenina en educación, dándose a conocer trabajos intelectuales femeninos en casi todas



las materias y campos del saber, partiendo de experiencias de educación con mujeres adultas y llevando a cabo prácticas de autoconciencia con las alumnas y alumnos en las aulas.

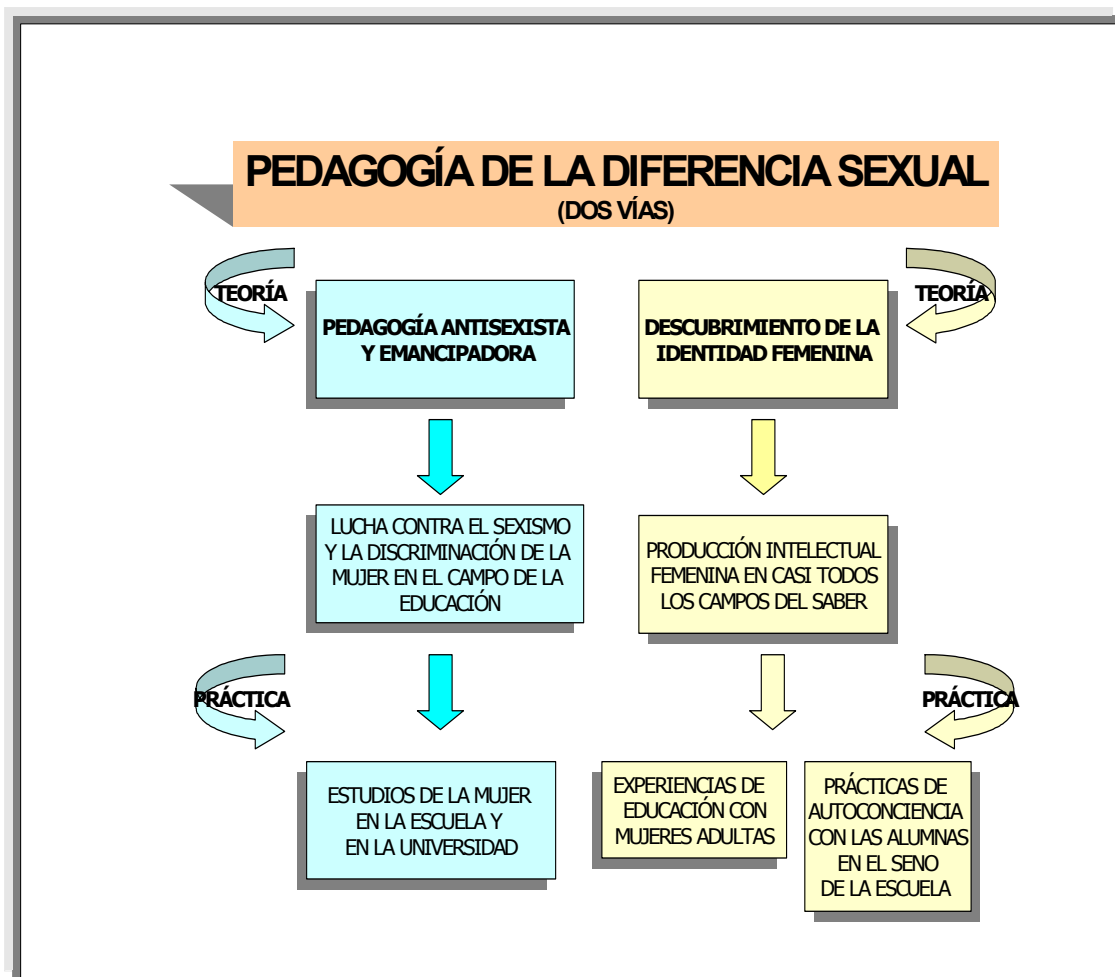


Figura 2: Marco teórico de la Pedagogía de la Diferencia Sexual.  
(Adaptación del texto de Anna María Piussi, 2001)

Desde el marco teórico de la política de la Pedagogía de la Diferencia Sexual destacaremos algunas de las ideas que han sido desarrolladas en el campo docente:

### 2.1.1.-La concepción de la libertad:

Libertad como **trascendencia** y como **independencia simbólica**. Trascendencia en el sentido de salir de uno mismo, de una misma; el nacimiento del sujeto femenino frente a la dominación del sujeto único y

tradicionalmente entendido como sujeto masculino. El significado de ser mujer que lleva a su vez ligada una independencia simbólica respecto al hombre, el decir saber quién eres, qué quieres, cuál es tu valor, cómo nos comportamos en el mundo. Es lo que da sentido a la constatación de la diferencia sexual, estar sexuado es lo que genera sentido y valor; no debe de ser motivo de discriminación, indiferencia o negación. Hace sentirse vinculada a nuestras antecesoras y estar en contacto educativo con las nuevas generaciones.

### 2.1.2.-Construcción de relaciones entre mujeres:

Este nuevo sujeto femenino se construye en la relación. No existe una aspiración de nuevas identidades inamovibles sino de un sujeto cambiante femenino y construido en relación con otros y otras. Esto supondrá dotarse de reglas de juicio propio, reconstruir las genealogías femeninas; para que a las mujeres no se las siga nombrando en la escuela según las medidas y parámetros masculinos.

**La medida**, el origen de las relaciones de mujeres está en la relación que cada una de nosotras establece con su madre, que Piussi (2001) representa en una gráfica imaginaria; en dos ejes señalando su verticalidad y horizontalidad.

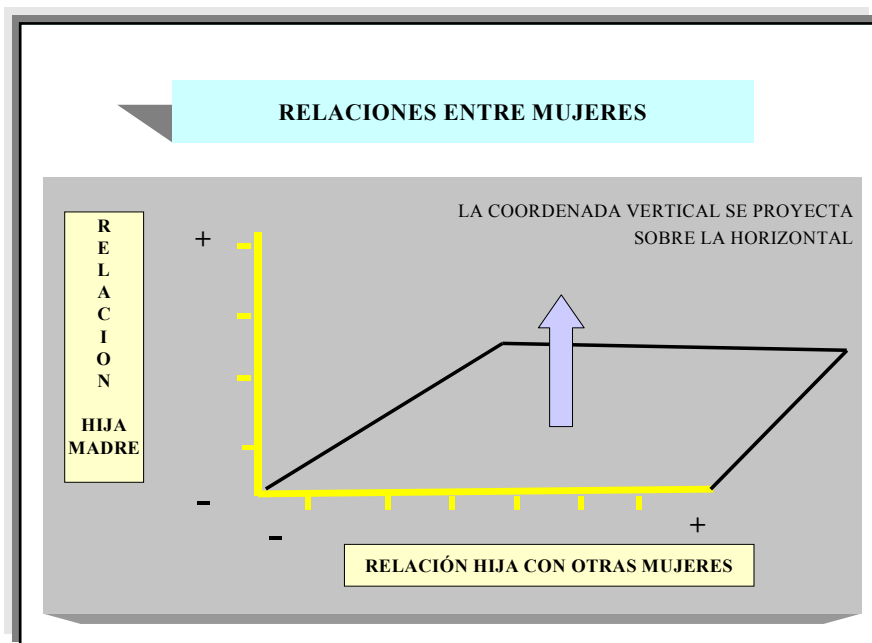


Figura 3: Construcción de relaciones entre mujeres  
(Adaptado del texto de Anna M<sup>a</sup> Piussi, 2001)

El eje de las relaciones entre mujeres tiene su raíz en el tipo de relación que cada una construye con su madre. Como la autora afirma: “Si la primera (relación) es confusa, confusa será la que se tenga con otras mujeres”. Además, también si la relación de verticalidad con la madre se realiza positivamente, puede repetirse y hacerse productiva con otras mujeres. De aquí se obtendrán las medidas adecuadas para poder conocerse a sí misma y conocer al mundo, cuestión de índole política, no psicológica, dado que se trata de hacer visible esta relación dentro de las maneras de relacionarse socialmente en todos los aspectos, lingüísticos, legislativos y educativos. Debemos de hacer posible la existencia de una solidaridad y hermandad dentro del mundo femenino, pero así mismo aceptar una disparidad, es decir, la diversidad que se presente entre las mismas mujeres.

**La mediación:** En nuestra relación con el mundo cuántas veces una mujer se ha confiado a otra mujer (madre real o simbólica), la unión a nuestras congéneres es una forma autónoma y política de acceso al mundo. Hace visible la sociabilidad femenina para darnos fuerza, valor y desplegar nuestras capacidades, aspiraciones e inclinaciones. “Cuidar las relaciones entre mujeres significa dar crédito a un espacio para escuchar a nuestras congéneres en las cosas de todos los días pero sobre todo en las esenciales para nosotras. Significa tomarlas y tomarnos en serio” (Piussi, 2001).

### **2.1.3.-Educar en la diferencia:**

**El deseo**, como expresa Ana Mareñu (2002), es encontrar un lugar entre mujeres que estén llevando a cabo prácticas de forma que entre nosotras mismas nos reconozcamos, es decir, el modo en que una mujer mira, observa, analiza lo que hace otra mujer porque eso nos dará la medida o las pautas para seguir haciendo, diciendo, escribiendo, educando. El deseo de intercambio de pensamientos, de saberes con las personas más jóvenes y con las adultas en un flujo continuo para realizar nuevas creaciones. Debemos de escuchar el deseo y hacer que circule la libertad femenina.

**El partir de sí**, significa entrar dentro de sí, de la propia experiencia, en los propios deseos, contradicciones y asumirlos como un nivel de realidad que está dentro de uno mismo, dentro de una misma; pero que al mismo tiempo

pertenece al mundo. Trabajar modificándose a una misma y al propio marco simbólico, las ideas, los esquemas mentales para transformar al mundo, como formula Hannah Arendt (1996).

Las docentes parten de sí para enseñar poniendo en juego sus recorridos subjetivos junto con los de las personas que aprenden. Se piensan, se conceptualizan a ellas mismas creando su propio estilo docente lleno de subjetividades, controversias como podremos observar en el trabajo que hemos realizado.

**La autoridad**, según palabras de Anna María Piussi (2002): *“En el lugar del poder y sus corolarios, hemos activado la autoridad”*. Autoridad representada como una capacidad de hacer crecer, de volver sensatas y visibles las situaciones. El sentido positivo de la autoridad como lo conceptualiza Hannah Arendt (1996), el ser humano necesita un orden para crecer y vivir en sociedad y la autoridad nos ofrece la oportunidad de crear un orden propio. Como dice Milagros Rivera (1997) acerca de la autoridad *“...se pone y se quita, se produce, se reconoce y también se desvanece para retomar de nuevo en otro o en el mismo lugar”*.

Las características que definen las relaciones de autoridad en la enseñanza son según describe Nieves Blanco (2002):

-El reconocimiento: De las personas que están en relación, de uno y de otra, aceptar a la persona como es valorarla y verla en su singularidad, fundamental en una relación educativa.

-La apertura a la incertidumbre: Los y las docentes nos movemos en un terreno incierto, no se puede saber lo que ocurrirá, en enseñanza se pone en marcha una compleja red de relaciones entre nosotros y nosotras mismos y con el alumnado, de éstas se desprende un gran potencial de creatividad, de libertad y de enriquecimiento personal para cada uno de los miembros participantes.

-El asumir la disparidad: Como docentes debemos buscar el lado positivo y singular de las criaturas con las que nos relacionamos. Se trata de suscitar interés y crecimiento en el alumnado, que nos pregunten que manifiesten sus opiniones desde su singularidad.

-El asumir y favorecer la diversidad: Cada persona se manifiesta de forma diferente a las demás; para compartir sus necesidades, habilidades, deseos e



intereses debe de encontrar el canal apropiado. En educación la diversidad es clave, dado que, debemos de encontrar diferentes formas de plantear una actividad, utilizar diferentes metodologías, apoyarnos en la utilización de instrumentos variados que nos respalden y sustenten, así como modos de evaluar que se adapten a lo expresado anteriormente: necesidades, habilidades y capacidades heterogéneas.

-La búsqueda del encuentro personal: Conocerse, tener contacto directo, encontrar espacio para la palabra y la comunicación. Los y las docentes debemos promover que nuestros alumnos y alumnas se conozcan entre sí, que establezcan contacto directo para que se cree un espacio para la palabra y la comunicación. Como dice Grabiella Lazzerini (1997): *“La enseñanza, nosotras lo sabemos es sobre todo palabra, no palabra opuesta al cuerpo, sino una unión material y simbólica”*.

-El partir de y valorar la experiencia: Los y las docentes compartimos experiencias con nuestro alumnado, le pedimos opinión e ideas con el fin de que la enseñanza en el aula gire en torno a sus sugerencias y aportaciones, se les irá dando forma para relacionarlas. Por consiguiente, valorando los conocimientos y las posibilidades de nuestro alumnado, ellos y ellas lo aprovechan poniendo en marcha todo su potencial.

-La apertura de conflictos: Los y las docentes debemos decir la verdad atreviéndonos a hablar de cualquier tema que pueda ser planteado. El abrir conflictos, es decir, hacerle frente en el contexto educativo es un recurso que nos puede ayudar a solucionarlos.

-El decir la verdad: Con el objetivo de ayudar a crecer y a enriquecerse con el conocimiento a nuestro alumnado; los y las docentes deben de ser sinceros pero sin dañar la autoestima, sin destruir, se debe de establecer un equilibrio entre decir la verdad y ser un punto de apoyo en la relación.

Como expresa Marina Fuentes-Guerra (2005) desde los primeros momentos de aprendizaje hemos experimentado una relación basada en: *“La autoridad no en el poder ni en la imposición, una autoridad que hoy puesta en marcha en espacios educativos formales permite que la experiencia de aprendizaje se dé desde la libertad del pensamiento, de la palabra, de la existencia”*. Como consecuencia de la puesta en marcha de relaciones de

autoridad en el contexto escolar no tiene sentido el modelo de enseñanza basado en la jerarquización y con una mirada única, para mujeres y hombres, androcentrista.

## 2.-2.- HISTORIAS DE VIDA DE MUJERES:

Esta recuperación del sujeto femenino que proponía la Pedagogía de la Diferencia Sexual se completa con la línea de investigación que se utiliza en el campo educativo y que se refiere a las historias de vida de los y las docentes, centrándonos en el caso de esta investigación en las historias de vida de mujeres docentes.

Si analizamos progresivamente como ha evolucionado esta técnica de estudio, podemos ver que en el siglo pasado se presenta un cierto interés por las biografías de docentes lo que resultó ser muy útil para empezar a construir historias de vida de docentes. En el comienzo de la época de los ochenta se celebró un Congreso en Oxford, donde asistieron expertos europeos y estadounidenses y se concluyó que la investigación sobre la vida de los docentes en Gran Bretaña se había desplegado en una serie de ciclos que exponemos a continuación (Stephen, Ball y Goodson, I. 1985):

-En la década de los sesenta la docente y el docente son vistos como meras figuras estadísticas, sólo interesa su papel formal no el individual.

-A finales de los sesenta, principios de los setenta, los investigadores especializados en estudios de caso se empiezan a interesar por analizar la enseñanza como un fenómeno social, en un primer lugar se estudia al alumnado, sobre todo, el más desfavorecido; de sexo femenino y perteneciente a la clase obrera. Las docentes y los docentes eran vistos como *“los malos de la historia”*.

-En los ochenta, de nuevo, presenciamos un cambio el orden de los protagonistas de la historia se invierte, ahora se analiza el rol del profesorado como víctimas del sistema donde tenían que desarrollar su trabajo. Se empieza a preguntar: *“¿Cómo ven los profesores y las profesoras su vida y su trabajo?”* Los investigadores se alejan de la idea del docente como un número en una estadística y empiezan a plantearse el trabajo de la enseñanza como personal y el gran interés que suscita el estudio del docente como persona.

-Entre los años ochenta y principios del presente milenio se establecen pautas de control administrativo y político que de nuevo resta importancia al papel del docente como instrumento de mediación y de cambio, dándole más responsabilidades desviando la atención de los investigadores hacia el estudio de la vida de los docentes y las docentes.

Como señala Jesús de Miguel (1996) “La historia de vida está compuesta de pequeños sucesos, historietas. Pero lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo en las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y la da sentido”.

Las investigaciones de la profesora norteamericana Petra Munro en su libro “Subject to Fiction” (1998) indaga en la construcción del sujeto, de la persona desde un punto de vista feminista analizando la vida y carrera de tres maestras, hace hincapié en cómo estas tres mujeres se construyen a sí mismas como sujetos, utilizando la técnica de las historias de vida, nos hace ver las contradicciones que existen entre lo personal (subjetividad, resistencia) y lo público (poder, gobierno). A través de estos relatos exploramos las estrategias narrativas que utilizan las docentes para darse autoridad como agentes activos dentro de la enseñanza.

La metodología oral fue introducida en España por dos profesoras M<sup>a</sup> Carmen García Nieto y Mercedes Vilanova, que empezaron a trabajar en los años setenta. En 1986 se presentó en un Congreso celebrado en Salamanca “Historia y memoria de la Guerra Civil”, donde M<sup>a</sup> Carmen Nieto junto con otras personas presento un trabajo titulado “La mujer y la guerra civil: el caso de Madrid”, se trata de un trabajo pionero porque por primera vez recoge, en la historiografía española, la experiencias de mujeres en la guerra civil; es un estudio en el que se muestran todos los aspectos de la vida de las mujeres, combinando fuentes de diverso tipo; entre ellas las orales, un modelo de análisis que representó un punto de partida para el uso de esta metodología. Como apuntan Pilar Díaz y José María Gago (2006) el interés por los estudios sobre historia de mujeres en todos los ámbitos, desde el político al laborales un referente en la metodología oral en España y se puede decir que ha proporcionado un gran soporte a la historia de las mujeres o historia de género.

Centrándonos en el sector educativo, en España, como recoge Ivor Goodson en su libro “Historias de vida del profesorado” (2004) , los estudios de vida sobre el profesorado logran poner al sujeto en relación con la historia del momento en el que desarrolla su labor docente es decir “la intersección entre la historia de vida y la historia de la sociedad”, de esta forma nos aportan datos



relevantes sobre el trasfondo cultural y el contexto, por lo que las historias de vida del profesorado ayudarían a reconceptualizar nuestros estudios sobre el sistema educativo de manera fundamental (Goodson, I.1991) .

Uno de los últimos ejemplos, es el monográfico de la revista Cuadernos de Pedagogía “30 Retratos de Maestras”, coordinado por Consuelo Flecha (2004) que bajo el encabezamiento “Maestras que dejan huella “ analiza la vida profesional de treinta maestras españolas, de plurales lugares de procedencia, en diferentes períodos históricos; la Segunda República (1865-1910), el Franquismo (1936-1975) y la Democracia (1976-2005 ); una visión que pone de manifiesto la labor docente de mujeres docentes desde un periodo que empezó a abrir un camino hacia la meta de educar a las mujeres, pasando por una época en la que el excesivo control no mermó en buen hacer de estas profesionales hasta casi nuestros días en que el horizonte está abierto y la consecución del sueño de estas maestras está convirtiéndose en realidad gracias al apoyo de los poderes públicos. Las historias que recoge pretenden “conseguir un tipo de narración que cree cercanía, que lleve a implicarse en lo que se describe, que comunique sentimientos a través de palabras, que atraiga y haga crecer el deseo” (Flecha, C. 2004).

En nuestro caso, la historia de vida nos va a delinear cómo las mujeres han construido su rol como docentes, dibujando todo su proceso de formación desde la infancia hasta la actualidad, tienen un sentido vital porque otorga vida a las mujeres de la investigación.

*“La mujer, sea o no docente, ha tenido práctica y experiencia a lo largo de la historia en crear espacios de aprendizaje, espacios de vida esencialmente a través de la crianza y el cuidado, espacios en los que las niñas y los niños han aprendido las bases y rudimentos de gran parte de lo que son hoy”.* (Fuentes-Guerra, M., 2005). Para hacer visibles los entresijos, técnicas, habilidades y conocimientos de esta labor educativa que ha sido primordialmente tarea femenina hemos recurrido a la historia de vida, es decir, siguiendo la influencia de Michel Foucault se tratará de recuperar y representar las voces de las mujeres docentes, como Carol Gilligan en su obra “Con una voz diferente” (1982) da espacio a las voces de las mujeres que no habían sido escuchadas hasta entonces. La mujer docente se convierte en sujeto de saber, este querer saber de sí misma puede ser un elemento de poder que permite

acceder al conocimiento de una vida personal y privada (Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M., 2001).

La historia oral es un magnífico recurso al alcance de las investigadoras y los investigadores para evitar que muchas historias de personas se pierdan, estos relatos nos ayudan a descubrir la manera que han desarrollado las docentes a la hora de implicarse con cada generación de niñas y de niños, transmitiendo la experiencia femenina como fuente de saber y de autoridad. En la labor de mantener y ayudar a crear una genealogía de las mujeres en el ejercicio de educar y poner de manifiesto sus deseos, sus sentimientos, sus compromisos, sus logros y sus expectativas, dándoles voz y ayudando a que estas trayectorias se conozcan.

### **2.3.- I PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN EN ANDALUCÍA**

Por consiguiente, he de considerar el contexto, situación geográfica, cultural y legislativa que compondrá el escenario de este estudio y que creo que puede ayudar a situarse: Al enmarcarse en las actuaciones reguladas por el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, del que como docente en activo, y dentro del tiempo en el que he realizado este estudio he estado inmersa.

El marco educativo en el que se desarrolla la presente investigación responde a una serie de actuaciones y medidas que parten del principio de igualdad recogido en el Artículo 1º de la Declaración de los Derechos Humanos (1948): *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”*. En nuestra Constitución (1978), en el artículo 14 que versa sobre igualdad ante la ley expresa: *“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*. El Estatuto Autonómico de Andalucía (1981) manifiesta en el Artículo 12.2: *“La Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluces, promoviendo la plena incorporación de ésta en la vida social y superando cualquier discriminación laboral, cultural económica o política”*.

Por otra parte la Comunidad Europea está fomentando que los gobiernos desarrollen políticas tendentes a desarrollar la igualdad real entre hombres y mujeres. A nivel autonómico, en el Acuerdo de 2 de Noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, en el que se plantea que: *“El sistema educativo debe hacerse cargo de crear las condiciones necesarias para que la escuela potencie los aprendizajes para la vida afectiva e incorpore el valor y la riqueza que supone la diversidad de modos de ser hombre y de ser mujer que son el sustrato imprescindible para establecer unas relaciones basadas en la equidad, el respeto y la corresponsabilidad”*.

Ante la necesidad de una serie de cambios para lograr las medidas que se proponen con la puesta en marcha del plan que desde

principio de los años noventa ha dado sus primeros frutos con las primeras tendencias hacia la consecución de un entorno educativo coeducador formulado una escuela que finalice con las desigualdades establecidas por los estereotipos de género, que no se establezcan jerarquías entre las relaciones femeninas y masculinas, y un apartado que coaliga nuestro trabajo con las acciones de implementación de este proyecto es *“rescatar el valor de los conocimientos básicos para la vida de las culturas femeninas y los saberes de las mujeres”*. (Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, 2005), todo lo expuesto para lograr el objetivo de potenciar y generar entre profesoras y profesores, alumnas y alumnos unas relaciones nuevas y enriquecedoras identidades.

Por lo tanto, nuestro trabajo pretende ayudar al desarrollo del cuarto objetivo que se proyecta en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación: *“Corregir el desequilibrio existente entre profesoras y profesores en responsabilidades y actividades escolares de tal modo que se ofrezca a niños, a niñas y a jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados”*.

Dado que el sistema educativo tienen que contribuir a situar a la mujer en el mundo, del que históricamente ha estado excluida o marginada a determinados contextos, debemos de darle espacio y dotar de voz al sexo femenino; lo que haremos con el estudio de cinco voces de mujeres docentes andaluzas; intentando escudriñar cómo se han situado y se sitúan en el mundo, cuál es su singularidad como profesional de la enseñanza, y cómo han sido influencias por sus referentes y modelos docentes.

### 3.1.-OBJETIVOS E INTERROGANTES:

El objetivo general de esta investigación es:

“Analizar la construcción de la identidad docente de mujeres educadoras siguiendo el modelo de la Pedagogía de la Diferencia Sexual; centrándonos en la cimentación de la propia singularidad como educadora, la importancia de los referentes y modelos docentes en este proceso y el análisis de actuaciones educativas del momento presente”.

Los interrogantes que se derivan para llegar a la consecución de los objetivos planteados son:

INTERROGANTE N°-1- *“¿Qué influencia pueden tener las vivencias educativas durante el periodo de la infancia así como las experiencias en la etapa escolar en los y las docentes en activo?”*

INTERROGANTE N°-2- *“¿Qué efecto tiene el cuidado y la forma en que se ha logrado conciliar la vida personal y laboral en la construcción de la identidad de los y las docentes?”*

INTERROGANTE N°-3- *“¿Qué factores singularizan el modelo educativo de hombres y mujeres? ¿Son éstos diferentes? ¿Qué aportaciones de la pedagogía de la diferencia sexual podemos vislumbrar en su práctica educativa?”*

## **3.2.-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **3.2.1.-Metodología cualitativa:**

La metodología cualitativa “...se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas y a la conducta observable”. (Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1984).

En este sentido hemos desarrollado nuestro trabajo dentro de una metodología cualitativa puesto que los datos obtenidos son de carácter descriptivo derivados de entrevistas personales mantenidas con cinco mujeres docentes; a través de sus palabras iremos profundizando en los interrogantes objeto de la presente investigación.

Los rasgos que hacen a un estudio cualitativo según W. Eisner, 1990 son seis, cada uno de los cuales aporta una característica al estudio cualitativo:

-Los estudios cualitativos tienden a estar planificados de manera abierta, en este caso concreto, en el estudio que nos ocupa hemos visitado a maestras, las hemos entrevistado y les hemos preguntado como se comportan con sus compañeras y compañeros y con sus alumnas y alumnos. Nos hemos interesado por la forma en que han aprendido. Este estudio es “naturalista” porque estudia las situaciones y los objetos intactos, es decir, no es manipulativo. Hemos entrevistado, descrito, grabado, interpretado y valorado a las personas que intervienen en nuestra investigación según su “forma de ser”.

-El “yo como instrumento”; se da importancia a la sensibilidad y a la percepción del contexto, el yo es el elemento que engarza la situación y le da sentido. No se trata de examinar conductas sino de percibir su presencia y percibir su significado. La historia de una persona y de su mundo difiere de cualquier otra. Como forma de indagación utiliza la crítica educativa que ve la intuición única como una fuente de significado.

-Su carácter interpretativo que en el estudio cualitativo tiene dos significados, en primer lugar la investigadora trata de informar de aquello que ha indagado a través de las informaciones que ha recibido: ¿Por qué una maestra se comporta en una clase de una determinada manera? ¿Qué importancia han tenido en la configuración de su personalidad la figura materna? ¿Qué tipo de experiencias y vivencias personales han influido para que desarrolle una práctica coeducativa? ¿Qué modelos educativos le han sido

trasmitidos para hacer que esa maestra desarrolle esa manera de estar y de ser con sus alumnas y alumnos? En segundo lugar, se busca con este tipo de investigación una “indagación gruesa” (Geertz, 1973), se basa en descubrir el significado que tienen los hechos para quienes los experimentan. En este sentido estamos interesadas en la motivación y en las cualidades de las experiencias llevadas a cabo por las maestras de la investigación. Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significado. Las mujeres participantes en esta investigación llevan consigo sus memorias e interpretaciones de hechos y acontecimientos pasados. Sus experiencias se conforman en parte por sus historias personales.

-El uso de un lenguaje expresivo y la presencia de voz en el texto son importantes para fomentar el conocimiento humano. Esta característica se llama empatía; la capacidad de ponerse en la piel del otro ser humano. Cómo cuentan las personas sus vivencias, la expresividad que marcan al llevar a cabo este tipo de discurso, hacen que la investigadora se ponga en su lugar que sea vividora extensiva de estas experiencias.

-Otro rasgo sería la atención a lo concreto. Se usa lo concreto para llegar a afirmaciones generales. Se hace a través de muestreo y estadísticas de inferencias. La revelación de una situación concreta requiere, primero, conciencia de sus rasgos distintivos. La percepción es primordial, pero además se requiere la capacidad para interpretar esos rasgos distintivos a través del texto. El estudio cualitativo proporciona un sentido de la unicidad del caso; la mejor manera de que el caso sea palpable. Los datos que se extraen se derivan directamente del texto ya sea oral o escrito aportado por las docentes que han sido entrevistadas y a las que se les ha pasado el cuestionario.

-La investigación cualitativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado para determinar si el resultado se puede “tener en cuenta” al final, lo que cuenta es una cuestión de juicio. El juicio jugará un papel más amplio de lo que a menudo sucede, está bien vivo. La persuasión tienen un toque persuasivo; con la manera en que se diseñan los estudios, el tipo de instrumentos empleados, los grupos estudiados, las estadísticas que se emplean, y la manera en que se interpretan los datos. Creemos que nos

enfrentamos a la eterna cuestión de la interpretación, como dice Eisner (1998) se asimila a un juicio donde presentamos a los mejores testigos para que el caso nos sea favorable. Es cierto, dado que las personas elegidas para realizar las entrevistas no han sido elegidas al azar, sino que a priori tienen una serie de características que la investigadora desea destacar; su forma de ser y de pensar, su manera de estar, su red de relaciones tanto familiares como de amistades, su relación con sus alumnas y alumnos, su forma de interpretar el mundo.



### 3.2.1.1.-Metodología feminista:

La elección del tema de la investigación, y la forma en que hemos decidido aproximarnos, la forma de interpretar los datos y resultados responden a las características de la metodología feminista que analizaremos en este apartado.

Repasando la trayectoria histórica podemos observar como según describe Teresita de Barbieri (1998) los métodos feministas han ido poco a poco encontrando su lugar en el campo de la investigación cualitativa. Se empezaron a conformar en los últimos cuarenta años, pasando por diversas denominaciones; en un principio se llamaron **“estudios de la mujer”**, su principal objeto de estudio era la subordinación de la población femenina. Más adelante, se observó que existían diferencias considerables entre las mujeres en un mismo lugar y momento histórico y surgieron los **“estudios sobre las mujeres”**. Después se pasó a los **“estudios de género”**; el género como categoría de análisis que pone de manifiesto la desigualdad social, además se articula con otras dimensiones como pueden ser la etnia y la clase social. Finalmente, los estudios feministas enfatizan la voluntad política para superar las desigualdades existentes por causa de género.

Según desarrolla Anna Freixas(2001) el género es una construcción simbólica que tiene en la práctica numerosas implicaciones simbólicas que abarcan por completo la vida de las personas en ámbitos como la afectividad, el pensamiento, el lenguaje, los valores que se sostienen, el imaginario, las fantasías. Cómo nos percibimos a nosotras mismas, la corporalidad, las acciones, el yo, el sentido de la pertenencia, de semejanza, de diferencia. También hace referencia a los materiales y simbólicos de que disponemos, el espacio y lugar que ocupamos en el mundo. Resumiendo, implica el poder del sujeto (la capacidad de vivir, la relación con las demás personas, la posición jerárquica, el prestigio, el estatus) en definitiva las oportunidades de que dispone. Todas las culturas tienen una visión diferente y particular del género que incluye las ideas, los prejuicios, los valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de mujeres y hombres.

Se trata de desarrollar una metodología de investigación con mujeres que nos permita hacer visibles las siguientes cuestiones:

- Impacto del sistema de género en la vida de las mujeres.

-Capacidad de las mujeres para expresar sus intereses.

-Deseo de superar las limitaciones y malestares identificados, ya sea de manera individual o colectiva.

Las investigadoras feministas se plantean la búsqueda de nuevas formas de conocer y hacer ciencia dado que el conocimiento producido por las ciencias sociales a principios de los setenta no tenía en cuenta la subordinación de las mujeres y cuando lo hacía era para justificarla. Así pues se proponen:

-Acabar con la “ceguera de género” en la investigación social es decir, no sólo estudiar a la población masculina o no tomar en cuenta el sexo como variable haciendo extensivos los resultados a mujeres y a hombres.

-Producir conocimientos que revelen las condiciones de vida de las mujeres.

-Producir una teoría o conocimientos necesarios para acabar con la desigualdad y subordinación de las mujeres.

Como señala Anna Freixas (2001): “*¿En qué medida la definición que la cultura da de nuestro género permite, facilita o impide la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de las aspiraciones de las mujeres?*”.

Presentamos un cuadro en el que podemos ver los rasgos que definen al paradigma de investigación feminista; teóricos y metodológicos, basados en la clasificación aportada por Colás y Buendía (1994) y enlazándola con nuestra investigación.

**Tabla 1: PARADIGMA FEMINISTA**  
**Adaptada de Colás y Buendía (1994)**

<b>RASGOS TEÓRICOS</b>	<b>NATURALEZA DE LA REALIDAD</b>	Orientación subjetiva de la práctica científica mediada por el género.	
	<b>UNIDAD TEMÁTICA</b>	La noción de diferencia en relación con la experiencia y la identidad. Conocimientos, valores, sociedad, cultura e historia.	
	<b>TIPO DE CONOCIMIENTO</b>	Plural, relativo y personificado (Diversas formas de identidad y experiencias femeninas).	
<b>RASGOS METODOLÓGICOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	Narrativa.	Narrativa Estadística
	<b>TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS</b>	Observaciones situadas, discusiones de grupo, entrevistas autobiográficas. Rechazo de las técnicas jerárquicas.	Entrevista autobiográfica semiestructurada abierta Cuestionario para los y las docentes.
	<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO</b>	Análisis del discurso. Rechazo de la estadística normativa.	Análisis del discurso Combinación de metodología cualitativa y cuantitativa
	<b>VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	-Principio de intersubjetividad basado en la conciencia de género.  -Pluralismo integrador frente a la hegemonía masculina.  -Relativismo científico orientado al estudio de lo cotidiano y lo inmediato.  -Reconocimiento del posicionamiento en la producción del conocimiento como forma de asumir la responsabilidad del propio conocimiento.  -Criterios explícitos de selección de temas y problemas de investigación.	--Principio de intersubjetividad basado en la conciencia de género.  -Pluralismo integrador donde se refleja lo masculino y femenino, basándonos en los principios de la pedagogía de la diferencia sexual.  -Relativismo científico orientado al estudio de lo cotidiano y lo inmediato.  -Reconocimiento del posicionamiento en la producción del conocimiento como forma de asumir la responsabilidad del propio conocimiento.  -Criterios explícitos de selección de temas y problemas de investigación.

### **3.2.1.2.-La investigadora.**

Desde la perspectiva feminista, la posición de la investigadora posee unas características propias que le dan un cuerpo propio a la investigación. Partiendo de lo que hemos dicho vamos a tratar de contestar en este apartado a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la posición de la investigadora en la presente investigación?

Fue una posición externa que poco a poco ha ido transformando las ideas que surgieron, pienso que ha sido un proceso en continuo movimiento y cambio.

Me encontré con una gran diversidad metodológica, dado que no hay una única manera de llevar a cabo una investigación, He intentado hacer una combinación de la metodología cualitativa y metodología cuantitativa.

El proceso ha sido creativo en el modo de realizar y ejecutar la investigación, dado que los instrumentos de recogida de información han sido diseñados por la investigadora.

He elegido los enfoques metodológicos cualitativo y cuantitativo, cada uno como es explica en el apartado correspondiente con una finalidad determinada; lo que tienen ambos en común es la perspectiva de género.

La idea me surgió y la puse en marcha preguntando qué es lo que quería concretamente saber. La idea no ha sido estática sino que se ha ido modificando en el proceso de la investigación, se puede ver con más detenimiento en el diario de la investigación.

La elección de los y las participantes paralela al diseño de la investigación ha seguido dos procesos distintos; por un lado la búsqueda de las docentes entrevistadas y por otro las y los docentes que contestaran el cuestionario.

Me planteo cómo preguntar, cómo escuchar; es decir la dinámica de la intervención, por supuesto asesorada por mis directoras de la investigación.

De las palabras de las personas entrevistadas emergerán los temas realmente importantes de la investigación, no consiste en tener ideas previas o las categorías establecidas antes de actuar. Me importan las emociones, reconocer los valores de las personas; tanto de las entrevistadas como de los de los propios.

Hace que se produzca una transformación a lo largo de la investigación. Este proceso debe de estar reflejado en anotaciones; entrevistas y análisis de las entrevistas.

El planteamiento de la investigación no es ahistórico, puesto que se ha realizado en un contexto determinado.

Como ya hice referencia anteriormente, he llevado un diario donde anoté la toma de decisiones; las primeras ideas, qué cambios se van produciendo, la justificación metodológica, así como las reflexiones llevadas a cabo.

El carácter reflexivo de la investigación está presente durante todo el proceso, por ejemplo el proceso de negociación con las participantes, así como el acuerdo del compromiso que conlleva participar en esta investigación.

Con este trabajo no solo he recogido datos sino que hemos creado conocimiento desde nosotras mismas; las entrevistadas, las profesoras y la investigadora.

La investigación trata de buscar el significado, el impacto y las consecuencias en la vida de las mujeres.

Asimismo, pretende un cambio social una transformación y la construcción de un mundo mejor para las mujeres.

Para concluir, me gustaría decir que la diferencia de ser mujer, es decir, la experiencia de vivir en un cuerpo sexuado femenino, parte esta investigación. Como contempla M<sup>a</sup> Milagros Rivera (2005), se ha establecido un trabajo de mediación entre ambos sexos, que ha sido necesario porque el hombre es un entero y la mujer es otro entero, es decir, tienen un infinito propio pero viven en un solo mundo y hablan una sola lengua. Así pues del trabajo de la mediación ha nacido este trabajo.

### **3.2.2.-Metodología cuantitativa**

Para el análisis estadístico se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 12 (Statistical Package for the Social Sciences) que fue elaborado por Hull y Nie (1968).

Se elaboró el fichero de datos; en la vista de datos se observa una tabla en la que las filas indican los casos y las columnas las variables. Cada celda corresponde al valor que una determinada variable adopta en el cuestionario. Además en la vista de datos existen una vista de variables en la que se describen las características de cada una de ellas (Véase Anexo V).

### **3.2.3.-Instrumentos de recogida de información:**

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información necesaria para elaborar la investigación han sido una entrevista y un cuestionario, los dos instrumentos han sido diseñados por la investigadora para realizar las exploraciones y averiguaciones que se exponen en este trabajo. Utilizando ambos instrumentos se han podido completar y contrastar los datos obtenidos.

Se pasa a exponer a continuación el proceso de elaboración, así como a fundamentar el porqué de su utilización.

#### **3.2.3.1.-La entrevista:**

En un primer lugar se confeccionó la entrevista cualitativa para la recogida de información. Dentro de la clasificación que hacen Taylor, S.J. y Bogdan R. (1984), la que se ha utilizado para desarrollar nuestro trabajo se corresponde con la que ellos denominan “historia de vida o autobiografía sociológica, puesto que es una entrevista que trata de profundizar en las experiencias más destacables de la vida de las docentes y el significado o definición que la persona hace de tales experiencias. Como los citados autores señalan la historia de vida presenta la visión que estas docentes tienen de su vida, con sus propias palabras. Las maestras cuentan su vida personal y profesional en relación con el contexto social, familiar y escolar.

Las entrevistas se han grabado y han sido transcritas, de esta forma como apuntan Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) las participantes se reúnen, conversan y están construyendo significados conjuntamente.

Las fases seguidas en el desarrollo de la entrevista siguiendo el diseño que propone Atkinson (1998):

- Planificación de la entrevista (preentrevista): personas, cuestiones y tiempos.

- Ejecución de la entrevista: Ir conduciendo a la entrevistada por aquellos caminos de su vida que interesa conocer.

- Transcribir e interpretar.

a) Planificación de la entrevista: Se ha optado por realizar una entrevista semiestructurada que nos ha ofrecido la posibilidad de conversar de forma distendida con las mujeres docentes entrevistadas y se adaptó a sus características sin perder el objetivo de esta estrategia.

Asimismo, nos hemos decantado por preguntas abiertas y claras de carácter historiográfico, descriptivo, valorativo y de descripción. Las preguntas están organizadas y ordenadas en distintas dimensiones; recuerdo de la infancia, recuerdo de la etapa escolar, vida profesional, conciliación de la vida personal y laboral.

b) Ejecución de la entrevista: Las entrevistas han sido realizadas en diferentes espacios, en varios casos la entrevistadora se ha trasladado al domicilio de las entrevistadas, concretamente con D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> y D<sub>5</sub>. Las otras dos docentes; D<sub>3</sub> y D<sub>4</sub>, fueron entrevistadas en sus respectivos centros de trabajo. En todo momento, pensé que sería conveniente desplazarme al lugar donde ellas convinieran dado que a priori se sentirían más cómodas; efectivamente resultó de esta manera y creo que fue una decisión bastante acertada.

La entrevista sigue una trayectoria lineal que cruza la vida de nuestras docentes desde sus primeros recuerdos hasta el momento presente.

c) Transcripción e interpretación de la entrevista: Esta fase ha sido la más apasionante dado que decidí realizar, yo misma la transcripción de las entrevistas, lo cual fue un proceso que se alargó demasiado pero del que obtuve mis recompensas puesto que volver a oír las voces de mis entrevistadas, recapacitar acerca de pensamientos que se me ocurrieron sobre la marcha pero que tiempo después había olvidado.

**Tabla 2: Esquema de las entrevistas**

INTRODUCCIÓN Presentación de la temática que se va a tratar, comentando el objetivo de la entrevista.
CUERPO DE LA ENTREVISTA
SENSACIONES EXPERIMENTADAS EN EL TRANCURSO DE LA ENTREVISTA
DESPEDIDA

### **3.2.3.2.-El cuestionario:**

El cuestionario elaborado para la recogida de la información necesaria de nuestros y nuestras participantes ha sido elaborado por la propia investigadora, ha sido denominado: "*Cuestionario para docentes*" (Anexo II). La confección de este cuestionario ha tenido como objetivo conseguir la misma información que se solicitaba en la entrevista pero a partir de un colectivo de personas más amplio. En el proceso de construcción del cuestionario se recogen todas las categorías y unidades de análisis que se expondrán en el apartado 3.2.6.

El "*Cuestionario para docentes*" se ha centrado fundamentalmente en aportar información sobre aspectos que intentan conocer cómo los docentes y las docentes construyen su propia identidad profesional.

Dado que lo han contestado docentes de ambos sexos nos ofrece la oportunidad de observar las diferencias individuales dependiendo del sexo en



la construcción del modelo docente y las diferencias significativas que se puedan encontrar respecto a esta unidad de análisis.

A partir de las preguntas de la entrevista se elaboran las preguntas que se han de integrar en el cuestionario. Cohen y Manion (1990) apuntan que para la efectividad de la elaboración de las cuestiones será necesario atender a los siguientes elementos:

- El lenguaje y la redacción deben de posibilitar una única interpretación de las respuestas.

- Se decide que tipo de respuesta se va a proponer: cerrada, abierta, dicotómica, múltiple.

- Establecer el orden de preguntas atendiendo a algún criterio.

- Las respuestas deben de responder a la información.

Se han construido 28 cuestiones que hacen referencia al proceso vital que se da en la construcción del modelo docente. Las siete primeras preguntas se refieren a periodo de la infancia; el recuerdo que tiene de sí mismo o de sí misma durante esta etapa, la calidad de las relaciones con su madre y su padre, si existieron o no vínculos con otras personas de su familia femeninas o masculinas. En segundo lugar, las cuatro cuestiones siguientes son acerca del periodo escolar; tipo de escuela, calidad del recuerdo de la misma, existencia de la posible influencia de un modelo de maestro o maestra y las características que puedan sobresalir de esta persona. Las trece cuestiones siguientes son acerca de la vida profesional; modelo docente en el centro de enseñanza, personas de las que aprende más en su quehacer diario, la autoridad, el partir de sí mismo o sí misma, el compromiso, estilo propio de las clases, el deseo, algunas estrategias educativas que utiliza en su práctica docente. El cuarto apartado lo integran tres preguntas concernientes a la vida personal; la posible problemática de la conciliación de la vida personal y la profesional, el cuidado, imaginario de la maternidad o la paternidad. El último interrogante es una escala compuesta por diez ítems que hacen referencia a la creencia sobre su capacidad para desenvolverse en su trabajo en relación con el fomento de prácticas coeducativas y la erradicación de estereotipos y prejuicios sexistas en el propio centro de trabajo.

### 3.2.4.-Triangulación de datos:

Es preciso una triangulación de los datos o confluencia de múltiples fuentes de evidencia para que apoyen las conclusiones obtenidas.

#### 3.2.4.1.- Entrevista y cuestionario:

El primer instrumento que se diseñó fue la entrevista después de la lectura del material “30 Retratos de maestras” (2005), la entrevista va tomando forma y sentido, para realizar un análisis de la trayectoria vital de las maestras y profesoras.

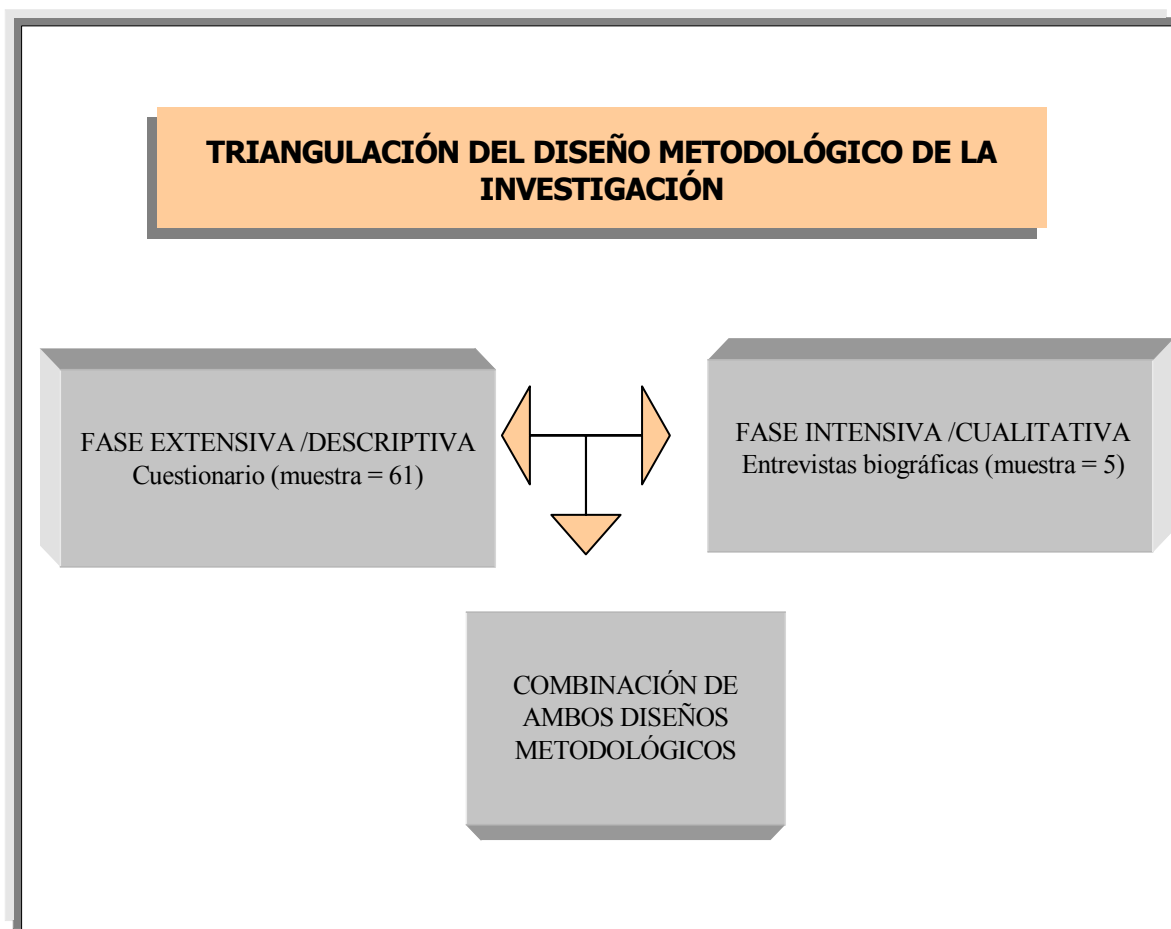


Figura 4: Triangulación del diseño metodológico de la investigación  
Adaptado de Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001)

### 3.2.5.- Participantes

La muestra está compuesta por 61 docentes de enseñanza primaria y secundaria obligatoria de diferentes centros de la provincia de Córdoba. Entre éstos, son mujeres 35 (57%) y 26 (43%) hombres.

La edad oscila entre los 22 y los 56 años; 41% entre 20-30 años: 12 mujeres y 13 hombres; 29% entre 31-40 años: 13 mujeres y 5 hombres; 25% entre 41-50 años: 8 mujeres y 7 hombres, y 5 % entre 51-60 años: 2 mujeres y 1 hombre. (Véase Anexo V)

La muestra se divide en varios grupos, como podemos ver en la Figura 5 en primer lugar, nos encontramos con un grupo de control formado por cinco docentes femeninas que han sido elegidas cuidadosamente por su trayectoria docente. En segundo lugar, como parte del grupo experimental tenemos un grupo formado por maestros y maestras de Córdoba y provincia; que nos ayudó a hacer un primer ensayo con el cuestionario utilizado. Finalmente, se pasó el cuestionario a diferentes docentes tanto de primaria como de secundaria obligatoria que pertenecen a varios centros de la provincia de Córdoba.

Una maestra con la que trabajo, se ofreció a ayudarme a contactar con mujeres docentes de nuestra provincia, Córdoba. Al principio, la lista de mujeres docentes cordobesas era muy pequeña pero durante los últimos meses del curso escolar 2004-2005 que aumentando hasta llegar a tal punto que tuve que dejar de incluir a estas profesionales de la enseñanza y hacer una selección para realizarles la entrevista y pasarles el cuestionario. En este caso, me he interesado por entrevistar a mujeres, dado que la presencia femenina en educación primaria y educación secundaria obligatoria está formada mayoritariamente por mujeres docentes.

Por otra parte, el resto de personas a las que se les ha pasado el cuestionario han sido elegidas al azar, los únicos requisitos han sido estar ejerciendo la docencia actualmente en la provincia de Córdoba. Asimismo, las personas que conforman este apartado de la muestra se podrían agrupar a su vez en tres categorías:

- 1) Grupo ensayo del cuestionario: formado por un total de once maestros y maestras.
- 2) Grupo de profesionales de la Educación Primaria y Secundaria.

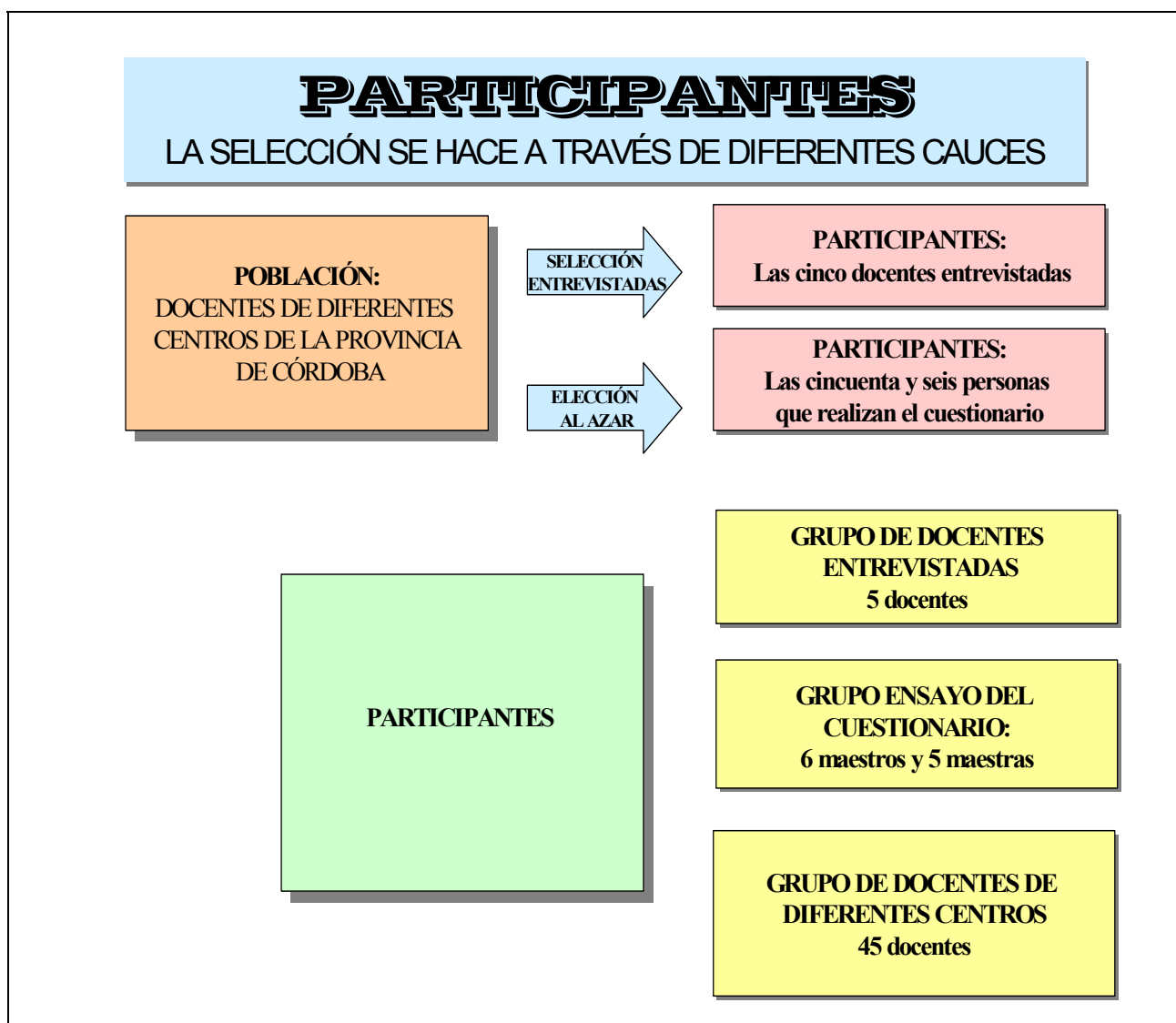


Figura 5: Descripción de la muestra.

### 3.2.5.1.-Las mujeres entrevistadas:

Para la realización de las entrevistas se seleccionó a cinco mujeres docentes de diferentes edades que actualmente se encuentran en activo en diferentes centros educativos de Córdoba y su provincia.

El proceso de selección de las docentes entrevistadas fue a través de la técnica “bola de nieve” (Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1984), contacté con la primera docente (D<sub>1</sub>) gané su confianza y a partir de ese momento ella me

presentó a posibles candidatas para realizar la entrevista. Dado que es necesario acceder a escenarios privados como fue el caso de D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> y D<sub>5</sub> la entrevista se realizó en sus hogares y en el caso de D<sub>3</sub> y D<sub>4</sub> en el centro de trabajo.

Una vez realizadas las entrevistas, debo decir que la relación con cuatro de la entrevistadas continua, se puede decir que hemos comenzado una relación de amistad.

DOCENTE-1- Tiene 52 años, lleva ejerciendo la profesión de docente desde hace veintidós años. Proviene de un entorno rural de clase media baja. Es maestra de Educación Infantil y de Ciencias Sociales Geografía e Historia. Trabaja en un centro rural desde hace veinte años, ha sido maestra de Infantil pero actualmente de clases de Geografía e Historia en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Está casada y tiene dos hijos.

DOCENTE-2- Tiene 45 años, lleva ejerciendo la profesión de docente desde hace veinticinco años. Proviene de un entorno rural de clase media baja. Es maestra de Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica. Ha estado dando clases en diferentes pueblos de la provincia como maestra de Educación Infantil. Actualmente trabaja en un centro de Córdoba como maestra de Pedagogía Terapéutica. Está separada y tiene dos hijas y un hijo.

DOCENTE-3- Tiene 40 años, lleva ejerciendo la profesión docente diez años. Proviene de un entorno rural de clase media. Es profesora de Ética y Geografía e Historia en un centro rural de la provincia de Córdoba. Ha estado dando clase en diferentes centros rurales de la provincia, ejerciendo su especialidad. Se ha casado recientemente y va a tener una hija, cuando realizamos la entrevista estaba soltera y todavía no estaba embarazada.

DOCENTE-4- Tiene 40 años. Lleva ejerciendo la profesión docente quince años. Proviene de un entorno urbano de clase media. Empezó a trabajar como maestra, pero interrumpió esta labor para dedicarse por completo a las labores emprendidas por una organización no gubernamental, más tarde volvió a retomar la docencia y estuvo en varios pueblos de la provincia. Es maestra de Educación Primaria en un centro de actuación educativa preferente de Córdoba. Está casada y tiene tres hijos.

DOCENTE-5- Tiene 54 años, lleva ejerciendo la profesión desde hace treinta años. Proviene de un entorno rural de clase media. Ha ejercido su

profesión en diferentes pueblos de la provincia de Córdoba. Actualmente, es maestra de Educación Primaria en un centro rural de la provincia de Córdoba. Está casada y no tiene hijos, ni hijas.

### **3.2.5.2.-Las personas que contestan el cuestionario**

Para la realización de los cuestionarios la información ha sido obtenida a través de diferentes grupos de personas de ambos sexos. Todas estas personas son docentes en activo y durante el curso escolar 2005-2006 estaban trabajando en centros educativos de Córdoba y su provincia.

En primer lugar se realizó una “prueba piloto” con el motivo de revisar el cuestionario elaborado con el objetivo de que fuese útil y lo suficientemente claro para lograr el propósito para el que ha sido elaborado. Las personas que participan en este estudio piloto son un total de once; 6 maestros y 5 maestras. Su ayuda fue bastante jugosa dado que me sirvió para lanzarme a la puesta en marcha del proceso de recogida de datos además de orientarme para que algunas de las preguntas quedaran formuladas de manera más explícita.

En último lugar, para que la muestra fuera mayor se le han pasado los cuestionarios a diversos docentes, hombres y mujeres, que actualmente trabajan en centros educativos de Córdoba y provincia. La elección de estas personas ha sido al azar, dado que se esperaba conseguir un mayor número de participantes pero algunos cuestionarios no fueron entregados. En todo momento se respetó la decisión personal del y la docente porque aunque la información dada era confidencial y se ha respetado la identidad de los colaboradores y las colaboradoras, algunas preguntas tienen relación con aspectos privados de las personas y por este motivo no se consiguió un número más elevado de participantes.

### **3.2.6.- Las unidades de análisis.**

Con la finalidad de abordar los interrogantes planteados, es necesario explicitar de manera individual las categorías de análisis que se han ido estableciendo a medida que la investigación ha ido avanzando.

La utilización de historias de vida representa una gran ventaja derivada de la facilidad de inmersión en las relaciones sociales primarias, tales como la familia o el grupo de amistad. Como hacen referencia Pilar Díaz y José María Gago (2006) añade una gran variedad de matices que facilitan la explicación de la relación social del individuo y la estructura social a la que pertenece y resulta especialmente eficaz en relación a los estudios de cambio social, presentando un material muy rico para determinar las unidades de análisis:

A) En relación al análisis estadístico se han tenido en cuenta el sexo y la edad de los y las participantes.

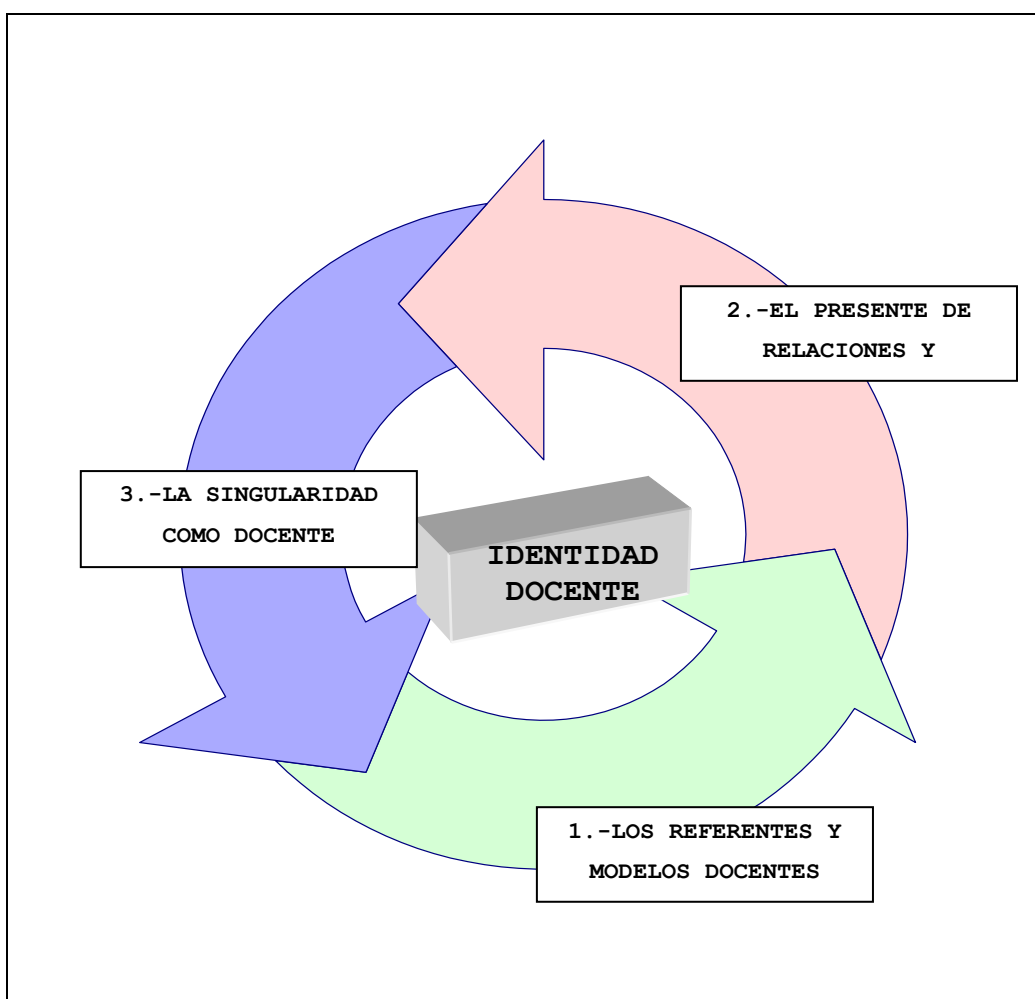
-SEXO: Agrupación de las respuestas que han emitido los docentes y las docentes.

-EDAD: Agrupación en grupos de edades desde los 20 hasta los 60 años; en décadas.

B) En relación al análisis y la interpretación de las entrevistas he elegido un modelo que responde a la postura “restitutiva” o hiperempirista (Bolívar, A. Domingo, J. Y Fernández, M. ,2001) para no traicionar las palabras de las docentes entrevistadas, he comentado las aportaciones y se ha restituido su retranscripción literal. Las palabras de las entrevistadas han sido recogidas “in extenso”, se supone que la palabra y discurso es la expresión transparente de sus prácticas. El sentido es accesible directamente, basta leer los fragmentos seleccionados para comprender. Para restituir el discurso he seleccionado la forma que como hace Bourdieu (1999) y que se suele utiliza en los relatos de vida y las entrevistas biográficas, se recoge de modo exhaustivo el material bruto de las entrevistas con comentarios externos sobre el contexto o sobre cómo comprenderlas. El lector o lectora debe de realizar conjuntamente con la investigadora el proceso de análisis.

Para comprender las entrevistas es preciso que se retraduzcan y analicen, para realizar este proceso se han introducido “categorías” suficientemente ricas, que marcan la organización interna del modo en que las docentes entrevistadas categorizar su vida como profesionales de la educación.

Las categorías se han articulado en torno a estos tres grandes bloques que he pasado a dividir en tres capítulos en el apartado del análisis de datos, como se puede apreciar en la Figura 6:



**Figura 6: Categorías de análisis de las entrevistas.**



1.-LOS REFERENTES Y MODELOS DOCENTES: Dentro de este primer capítulo he dividido las categorías en tres apartados; infancia, etapa escolar y vida profesional.

2.-EL PRESENTE DE RELACIONES Y CUIDADOS: En este segundo capítulo analizo la influencia de la conciliación de la vida personal y la vida profesional, el cuidado y el imaginario de la maternidad.

3.-LA SINGULARIDAD COMO DOCENTE: El último capítulo se detiene a analizar la construcción de la identidad docente así como las estrategias que se ponen en marcha, observando si emanan de la pedagogía de la diferencia sexual terminando con las perspectivas de futuro de los y las docentes.

En la Tabla 3, se presenta un esquema sobre las fases del desarrollo de la identidad docente (Goodson, I, 2004). Se observa como se relacionan los estadios de la identidad docente con las fases del modelo de transformación biográfica que siguen maestros y maestras. Así mismo, se establece un paralelismo del esquema seguido para la realización de este trabajo de investigación centrándonos en la construcción de la identidad docente desde la diferencia sexual.

El esquema de las unidades de análisis y sus subcategorías se presenta a continuación en las tablas 4, 5 y 6; posteriormente analizadas con detalle en los capítulos que hemos comentado y que dan cuerpo a la exploración y análisis de los resultados.

ESTADIOS DE LA IDENTIDAD DOCENTE	FASES DEL MODELO DE TRANSFORMACIÓN BIOGRÁFICA	CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DESDE LA DIFERENCIA SEXUAL
<p>Experiencias familiares y de la infancia. Experiencias con el profesorado. Experiencias con la escuela.</p> <p>Significado de las experiencias familiares. Significado de las experiencias con el profesorado. Significado de las experiencias en la escuela.</p> <p>Modelos familiares. Modelos docentes. Desarrollo de la filosofía educativa.</p> <p>Ideales acerca de la relación adulto-niño. Estrategias educativas ideales. Entorno educativo ideal.</p> <p>Personas y experiencias recientes.</p> <p style="text-align: center;">IDENTIDAD DOCENTE.</p>	<p style="text-align: center;">Experiencias formativas</p> <p style="text-align: center;">Interpretación</p> <p style="text-align: center;">Esquema</p> <p style="text-align: center;">Marco de acción</p> <p style="text-align: center;">IDENTIDAD DOCENTE</p>	<p>LOS REFERENTES Y MODELOS DOCENTES. -Infancia. -Etapa escolar. -Vida profesional.</p> <p>EL PRESENTE DE RELACIONES Y CUIDADOS. -Conciliación de la vida familiar y la vida profesional. -El cuidado. -El imaginario de la maternidad.</p> <p>LA SINGULARIDAD COMO DOCENTE. -Definición de la identidad profesional. -Estrategias de práctica docente. -El futuro</p> <p style="text-align: center;">IDENTIDAD DOCENTE</p>

**Tabla 3: La identidad docente en desarrollo, un modelo que conecta las fases del desarrollo de la identidad docente con las fases del modelo de transformación biográfica y con el esquema seguido en esta investigación de la construcción de la identidad docente desde la pedagogía de la diferencia sexual. (Adaptado de Goodson, I. 2004).**

## LOS REFERENTES Y MODELOS DOCENTES

<b><u>INFANCIA</u></b>		<b><u>ETAPA ESCOLAR</u></b>			<b><u>VIDA PROFESIONAL</u></b>	
<b>INFLUENCIA DEL RECUERDO DE PERSONAS DE LA PROPIA FAMILIA</b>		<b>INFLUENCIA DEL RECUERDO ESCOLAR</b>	<b>INFLUENCIA DEL MODELO DOCENTE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DOCENTE</b>	<b>REFERENTES / MODELOS EN EL CENTRO ESCOLAR</b>	<b>APRENDIZAJE DE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS</b>
<b>RECUERDO MADRE</b>	<b>RECUERDO PADRE</b>	<b>TIPO DE ESCUELA</b>	<b>CAMBIO DE IDEAS / RENOVACIÓN</b>	<b>PREOCUPACIÓN POR EL FUTURO DE LAS NIÑAS</b>	<b>AMBOS SEXOS</b>	<b>DESTREZAS PROFESIONALES</b>
<b>CERCANÍA</b>	<b>RESPECTO Y DISTANCIA</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>LAS MAESTRAS COMO MODELO PROFESIONAL</b>	<b>TRANSMISIÓN DEL INTERÉS POR EL ESTUDIO A SUS ALUMNAS</b>	<b>HUMANIDAD</b>	<b>CUALIDADES PERSONALES</b>
<b>ESPACIO DE LA RELACIÓN: INTIMIDAD</b>	<b>ESPACIO DE LA RELACIÓN: AUSENCIA</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>INEXISTENCIA DEL MODELO DOCENTE EN ESTA ETAPA</b>	<b>MEDIACIÓN ENTRE MUJERES</b>	<b>SENSIBILIDAD</b>	<b>SENSATEZ</b>
<b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>	<b>VALORES TRANSMITIDOS</b>	<b>LA RELIGIÓN</b>	<b>OTROS REFERENTES</b>	<b>RECTITUD</b>	<b>FORTALEZA</b>	<b>SINCERIDAD</b>
<b>DIFICULTADES EN LA RELACIÓN</b>	<b>EJERCICIO DEL PODER</b>		<b>RED DE AMISTADES</b>	<b>AMABILIDAD</b>	<b>AFRONTAMIENTO DE LOS PROBLEMAS</b>	<b>AFECTIVIDAD</b>
				<b>FLUIDEZ Y RECURSOS VERBALES</b>		

**Tabla 4: Unidades de análisis pertenecientes al apartado denominado “Los referentes y modelos docentes”.**

## EL PRESENTE DE RELACIONES Y CUIDADOS

<u>CONCILIACIÓN VIDA PERSONAL Y LABORAL</u>				<u>EL CUIDADO</u>	<u>IMAGINARIO DE LA MATERNIDAD</u>	
<b>FACILIDADES</b>				CONCEPTO DE CUIDADO	<b>PUNTO DE VISTA DE LAS DOCENTES QUE SON MADRES</b>	<b>PUNTO DE VISTA DE LAS DOCENTES QUE NO SON MADRES</b>
COLABORACIÓN DE LA FAMILIA	DESARROLLO PERSONAL	COMPARTIR TODAS LAS EXPERIENCIAS	COMPARTIR EL TRABAJO DOMÉSTICO	COMPARTIMIENTO DEL CUIDADO	FELICIDAD	EXPERIENCIA MUY IMPORTANTE
<b>DIFICULTADES</b>				CUIDADO PROPIO	RESPONSABILIDAD	RESPONSABILIDAD
TENER HIJOS E HIJAS POEQUEÑOS		MALDADES FEMENINAS	JORNADA LABORAL COMPLETA		NO DEBE DER LA META DE UNA MUJER	NO DEBE DER LA META DE UNA MUJER
					RELACIONES CON LOS HIJOS E HIJAS	LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS COMO PROBLEMA
					RENUNCIA	

**Tabla 5: Unidades de análisis pertenecientes al apartado denominado “El presente de relaciones y cuidados”.**

## LA SINGULARIDAD COMO DOCENTE

<b><u>AUTORIDAD</u></b>	<b><u>PARTIR DE SÍ</u></b>	<b><u>DESEOS</u></b>	<b><u>SENTIDO</u></b>	<b><u>ESTILO PROPIO</u></b>	<b><u>FUTURO</u></b>
PROBLEMA	TRANSMISIÓN DE VALORES	TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD	CONTRADICCIÓN	IDENTIDAD PROPIA	LABORAL
OBEDIENCIA	CREACIÓN DE UN ESPACIO PROPIO	PALIAR LAS DIFERENCIAS	PRESCRIPCIÓN	TRANSMISIÓN DE VALORES	PERSONAL
RESPECTO/ SER REFERENTE	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	DOTACIÓN DE RECURSOS	EDUCACIÓN EN VALORES	<i>ESTRATEGIAS</i>	
PODER/ IMPOSICIÓN	SINCERIDAD	ENFRENTAMIENTO DESDE TI	FRUSTRACIÓN	DAR LUGAR A CHICOS Y CHICAS ACCIÓN POSITIVA	
ESTRATEGIA	ENFRENTAMIENTO DESDE TÍ			PENSAMIENTO SOBRE UNA NUEVA PROPUESTA	
CONFUSIÓN DEL CONCEPTO					

Tabla 6: Unidades de análisis pertenecientes al apartado denominado “La singularidad como docente”.

## **4.-ANÁLISIS Y DISCUSIÓN:**

### **4.1.-“REFERENTES Y MODELOS DOCENTES”**

En este primer apartado, titulado “Referentes y modelos docentes”, me propongo analizar cómo las maestras entrevistadas han construido a lo largo de su trayectoria el modelo docente que las caracteriza como profesionales de la educación. Asimismo, veremos qué influencia han tenido en este proceso los referentes tanto desde la infancia hasta el momento presente, es decir, las interacciones en su pasado y las interacciones en el presente.

¿Qué influencia pueden tener las vivencias durante el periodo de la infancia así como las experiencias en la etapa escolar en interacción con los referentes y modelos docentes con los que intercambia experiencias y se relaciona en la actualidad en el desempeño de su práctica profesional?

¿Cómo las docentes entrevistadas interpretan y asignan significados a las experiencias familiares, escolares y con el profesorado?

En estas líneas comentaré la relación de los datos obtenidos a través del cuestionario con las respuestas emanadas de las entrevistas realizadas, para ir observando la relación que tiene la información obtenida por diferentes medios.

#### **4.1.1.-INFANCIA:**

Las preguntas realizadas, en el cuestionario y en el transcurso de la entrevista, acerca del periodo de la infancia nos aportan datos significativos en torno a los referentes y modelos docentes de esta etapa que se han seleccionado y se corresponden con los siguientes apartados que analizamos detenidamente a continuación:

- Recuerdo de la relación con la madre.
- Recuerdo de la relación con el padre
- Recuerdos de la primera etapa escolar; tipo de escuela, memorias de este periodo.
- Modelo de maestro o maestra durante la etapa escolar y características que lo identifican.
- Modelos docentes que influyen en la trayectoria personal de los maestros y maestras, así como las particularidades que los definen como referentes.

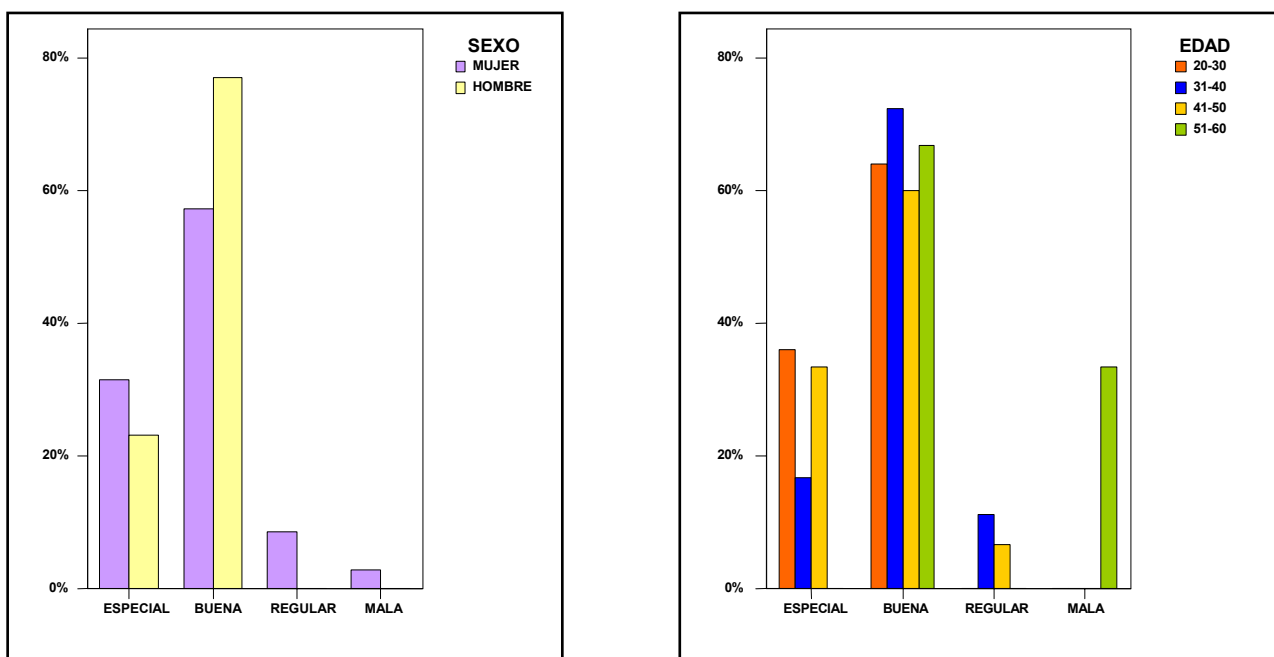
### **A.- Recuerdo de la relación con la madre:**

Según Chodorow (1978) las madres suelen desarrollar una identificación más intensa con las hijas que con los hijos, dado que son las mujeres las que normalmente proporcionan la mayor parte del tiempo la atención y el cuidado a las criaturas en los primeros años de vida; aporta que las experiencias de las niñas llevan una vinculación con la madre, debido a la semejanza física y situacional, mientras que la identificación del niño con el rol masculino se basará en una relación distante con el padre, la mayoría de las veces más ausente de la casa que la madre. Nos habla de una identificación “posicional” del niño con el padre, frente a una identificación más “personal” de la niña con la madre. (Freixas, A, 1995).

Bandura (1997) afirma que los roles de género se aprenden inicialmente por observación y posteriormente por imitación; las personas adultas juegan un papel crucial en este proceso puesto que son los modelos que muestran diferentes conductas en función del sexo, refuerzan las conductas que son apropiadas para la persona en función del sexo, los niños y niñas aprenden a identificar lo que es adecuado y aprobado y se comportan de acuerdo con lo esperado.

La pregunta que se plantea en el cuestionario es para obtener información acerca de la calidad de la relación con su madre de los y las docentes entrevistados. Los datos que analizamos, en primera instancia, son las respuestas obtenidas en función de las unidades de análisis **sexo** y **recuerdo de la relación con la madre**. Además también se pueden observar los resultados cuando las unidades de análisis son **edad** y **recuerdo de la relación con la madre**.

## RECUERDO DE LA MADRE



Gráfica 1: Recuerdo de la madre

Se puede observar que los hombres se decantan por las opciones de especial; el 23% y buena; casi el 76%, mientras que las respuestas de las mujeres presentan una mayor dispersión en las respuestas; el 31% señala que la relación con su madre fue especial, el 57% buena y un 6% regular y tan solo un 3% manifiesta que fue mala. Posteriormente, en la exploración de las entrevistas se observará que se expresa contradicción en el recuerdo que las docentes conservan de la relación con su madre y la infravaloración con el propio sexo.

Sin embargo, las respuestas que fluyen de las entrevistas nos enriquecen la visión y construcción de esta relación con la madre en el periodo de la infancia ante la formulación de la pregunta sobre la relación con sus padres, se hace hincapié en principio si la relación establecida con la madre fue especial y en qué sentido.

En el estudio de este apartado se van a distinguir diferentes categorías según el modelo o tipo de relación establecido con la madre.



DOCENTE-4-“... Con mi madre siempre yo he tenido una relación muy íntima... con mi madre siempre yo he tenido una relación muy íntima, yo con mi madre he hablado de todo, siempre”. (Pág. 35, línea 31)

DOCENTE-3-“Entonces con la madre era una relación mucho más fluida...”. (Pág. 28, línea 35)

DOCENTE-2-“...Y la veía toda a escondidas; si tenía que hacer algo todo era a escondidas de mi padre para que no se enterara, no chillara,...”. (Pág.19, línea 20)

Empezaremos comentando **la cercanía** de la relación ente madre e hija, se desvela una intimidad, es decir, la madre como confidente como persona a la que le podemos encomendar nuestros secretos, una fluidez que descubre un intercambio de confidencias, de pensamientos, de discurso. Además, esa actuación “a escondidas” de la madre haciendo participe de su desempeño a la hija demuestra esa complicidad entre mujeres. D<sub>4</sub> define la relación con su madre íntima, es decir, la persona en la que puedes confiar, con la que puedes hablar. Como dice Luisa Muraro (1994) la educación y la enseñanza son de origen femenino, todas y todos hemos aprendido de nuestras madres la lengua materna: “De ella aprendimos a hablar y ella fue ese momento garante de la lengua y su capacidad y decir lo que es. Entonces la autoridad de la lengua es inseparable de la autoridad de la madre...”.

DOCENTE-5-“Y mi madre más de otra forma ¿no?, pero vamos que hemos tenido una relación normal (...), pero una relación normal, no he tenido yo tampoco grandes problemas ni grandes... así alguna bronca que otra, así en la adolescencia, en fin... un poco de rebeldía había que tener... Normal no hay nada especial así que yo recuerde”. (Pág. 46, línea 35)

Contrasta la opinión de porque para ella dice que sí que la relación con su madre es diferente pero no la dota de características especiales.

DOCENTE-3-“Mi madre era la que me resolvía todos los problemas, todas las dudas, todas las cosas... todos los problemas que yo podía tener”. (Pág. 28, línea 31)

DOCENTE-4-“...Y mi madre ha sido la que a mi me ha dado la fuerza, el ánimo y el empuje; siempre.”. (Pág. 35, línea 31)

En este caso, la relación con la madre aporta la clave para **la resolución de problemas** que se puedan plantear; D<sub>3</sub>, expresa que la relación con su madre era de confianza, de ayuda. Por otra parte, D<sub>4</sub> afirma que su madre ha sido la que le ha dado “...la fuerza, el ánimo, el empuje”, podemos ver un

reconocimiento de la autoridad de la madre, como mediadora, la primera maestra.

*DOCENTE-1- “Mi madre aparte del campo, de cuidar a los hijos y de la casa y... tal, pues en cierto modo una vida un poco así como de esclava, no ... lo típico de los pueblos en esa época... yo nací en el cincuenta y cuatro, y además que era una época bastante dura para ese tipo de familias, y la ideología que había en ese entorno de machismo y de ... pues era horrible..., mi madre no salía de casa, mi padre no la trataba muy bien que digamos...” (Pág.2, línea 23).*

*DOCENTE-2- “Bueno, especial...yo lo que he vivido desde un primer momento ha sido una diferencia de género clara con mis padres porque mi madre era la clásica mujer sumisa que todo le venía bien”: (Pág. 18, línea 34)*

*DOCENTE-2- “Mi madre era muy sumisa, y a todo decía que sí (...); si tenía que hacer algo todo era a escondidas de mi padre para que no se enterara, no chillara,...”. (Pág.19, línea 19)*

La relación madre e hija se desarrolla en un espacio privado donde aparece la característica de **sumisión** como cualidad que destaca de su madre, se dibuja un carácter pasivo de obediencia al marido, eligiendo actuar, sin que el marido se entere para no enfadarlo, tenerlo contento; hacer y deshacer sin que él lo sepa. Revela un actuar a escondidas para sencillamente evitar problemas, como podían ser malos tratos; peleas, humillaciones, palizas.

*DOCENTE-4- “...y que coste que mi madre es católica apostólica, romana, “carca” la pobre mía. A los cincuenta años empezó a ir al colegio porque era analfabeta, y mi madre ha sido la que a mi me ha dado la fuerza, el ánimo y el empuje; siempre. (Pág. 35, línea 33)*

*DOCENTE-1- “Sí...era algo como si fuese prohibido... porque mi madre no podía soportar verme leyendo decía que tenía que aprender otras cosas que una mujer debe de aprender. Que cuando me casara no le iba a poner a mi marido sopa de letras... me decía”. (Pág.7, línea 4)*

La idea de limitar el acceso a la cultura a las mujeres, no fomentar la instrucción y el gusto por el aprendizaje; de nuevo el control del saber que durante siglos ha estado en manos masculinas, existen prejuicios en mujeres acerca de lo que le conviene o no a una hija, a una mujer aprender. Se pone de manifiesto **la falta de formación** de las madres, en este fragmento D<sub>4</sub> comenta que su madre a los cincuenta años empezó a ir a educación de adultos porque

era analfabeta. Las mujeres eran apartadas del colegio a muy temprana edad para ayudar en la casa con las labores domésticas o para ir a trabajar.

*DOCENTE-4- "...Y que coste que mi madre es católica apostólica, romana, "carca" la pobre mía..." (Pág.35, línea 33)*

Igualmente el **espacio de relación** es calificado de muy **religioso**, la religión como centro de la vida de las mujeres. Pero contrasta estas palabras dotando a su madre de las siguientes cualidades; mujer religiosa y analfabeta, características comunes de las mujeres de clase baja que vivieron su infancia y su adolescencia durante el periodo franquista; donde la religión era el centro de la vida y el acceso a la cultura estaba limitado. Resalta la idea de la preocupación de su madre por el saber dado que empezó a ir a la escuela a la edad de cincuenta años, lo que revela un afán de superación en esta mujer.

*DOCENTE-1- "La relación con mis padres no ha sido buena, en la infancia quizás sí, en los primeros años, pues... porque lo lógico es que los niños les tengan afecto y cariño a los padres y tal..." (Pág.2, línea 9).*

*DOCENTE-1- " Mi madre aparte del campo, de cuidar a los hijos y de la casa y... tal, pues en cierto modo una vida un poco así como de esclava, no ... lo típico de los pueblos en esa época... yo nací en el cincuenta y cuatro, y además que era una época bastante dura para ese tipo de familias, y la ideología que había en ese entorno de machismo y de ... pues era horrible..., mi madre no salía de casa, mi padre no la trataba muy bien que digamos..." (Pág.2, línea 23).*

La relación con la madre también plantea **dificultades**; en las palabras de nuestra entrevistada se puede detectar cómo se revela, un **rechazo** absoluto al tipo de vida que su madre tenía, así como al rol que su madre desempeñaba en el periodo de su infancia, un papel sumiso que ella incluso denomina *"...de esclava"*. Esclavitud al servicio del marido, de los hijos e hijas, de la casa, "el ángel del hogar" de Pilar Pascual de Sanjuán (1881) que establecía las responsabilidades de las futuras amas de casa, esposas y madres; que además, dadas las características de la economía doméstica de un núcleo familiar rural en la España de la posguerra, necesitaba además del trabajo de la casa desempeñar labores agrícolas para ayudar a sustentar la familia.

*DOCENTE-1- "...Y además me imaginaba que yo llegaría a cierta edad y me casaría con un hombre y esa era la vida que me esperaba y yo me echaba a morir. Pero de tal manera, me descomponía de tal manera, que mi madre hablaba de... con los pequeños ahorritos pues...he comprado una sábana para mi Maribel", le decía a mi abuela, yo cuando oía decir eso, era... se supone para el ajuar... ¿no?".(Pág.3, línea 35)*

Se hace patente un rechazo absoluto a seguir el modelo que ofrece la madre, es decir, espera que la hija siga su estela de vida, lo que se esperaba que una mujer hiciera, es decir, se comprometiera, se casara y tuviera hijos. En este caso, de la madre real se aprende como desvalorizar al sexo femenino y como llegar a neutralizarlo.

*DOCENTE-1- "Sí...era algo como si fuese prohibido... porque mi madre no podía soportar verme leyendo decía que tenía que aprender otras cosas que una mujer debe de aprender. Que cuando me casara no le iba a poner a mi marido sopa de letras... me decía". (Pág.7, línea 4)*

La idea de limitar el acceso a la cultura a las mujeres, no fomentar la instrucción y el gusto por el aprendizaje; de nuevo el control del saber que durante siglos ha estado en manos masculinas, existen prejuicios en mujeres acerca de lo que le conviene o no a un hija, a una mujer aprender.

Como señala Anna María Piussi (2001) acerca del origen del drama femenino está en que nadie nos ha enseñado a ser fieles a nuestro propio sexo, dado que es sistema educativo planteado tanto para las niñas como para los niños se ha basado en una visión androcéntrica del mundo, las niñas llegan a la escuela con fuertes carencias de adaptación positiva al mundo dado que el universo femenino no posee valor, no es estimado; como podemos ver en los recuerdos que poseen nuestras entrevistadas de sus madres; mujeres sumisas que no podían actuar libremente.

Difieren los relatos de D<sub>3</sub> y D<sub>4</sub> a la hora de hablar de la relación con sus madres, una de las razones que podemos argumentar es que éstas son más jóvenes, ambas tienen cuarenta años y sus madres también tienen menor edad que en los casos anteriores.

*DOCENTE-3- "Mi madre era la que me resolvía todos los problemas, todas las dudas, todas las cosas... todos los problemas que yo podía tener". (Pág. 28, línea 31)*

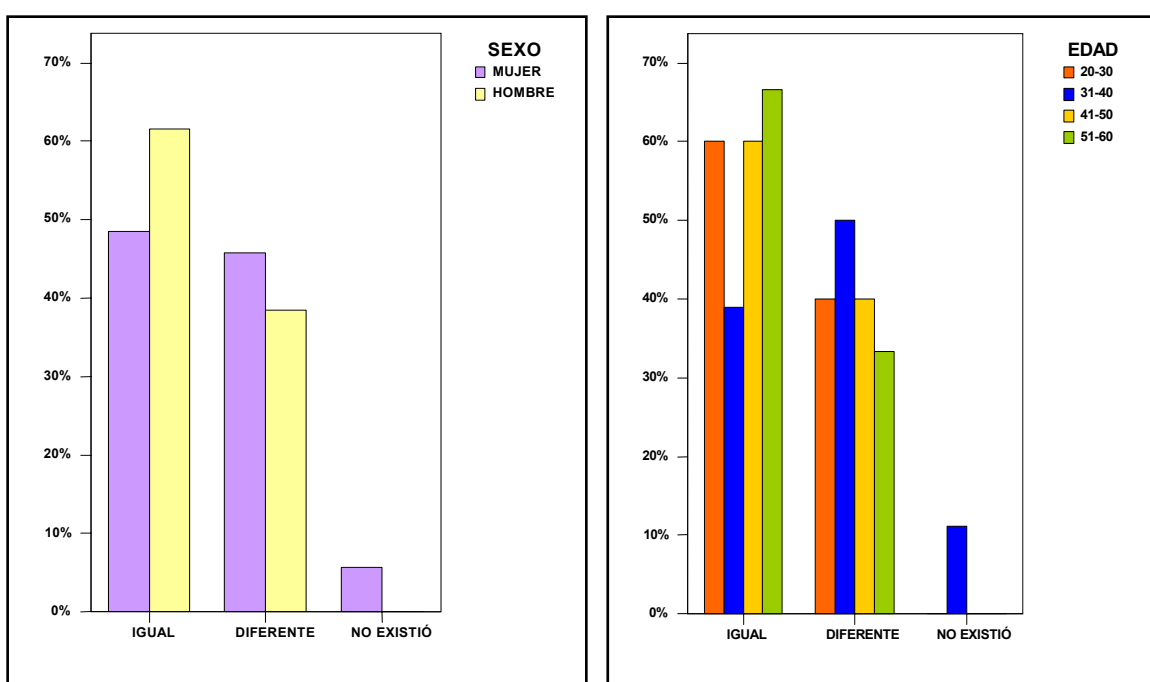
*DOCENTE-4- "... y mi madre ha sido la que a mi me ha dado la fuerza, el ánimo y el empuje; siempre. Mi padre ha sido el eterno ausente en mi casa, o sea mi madre siempre...". (Pág. 35, línea 31)*

De este prototipo de la relación madre hija surgen las relaciones genealógicas en que una mujer es percibida como más importante, con más autoridad (la madre) respecto a la otra (la hija).

## B.-Recuerdo de la relación con el padre:

La pregunta que se plantea en el cuestionario es si la relación establecida con el padre durante el periodo de la infancia fue igual que la mantenida con la madre. Los datos que analizamos son las respuestas obtenidas en función de las unidades de análisis **sexo** y el **recuerdo de la relación con su padre**.

### RECUERDO DEL PADRE



Gráfica 2: Recuerdo de la relación con el padre

Las respuestas del cuestionario nos muestran que un 61% de los hombres señalan que las relaciones con su padre eran del mismo tipo que con su madre, en el caso de las mujeres un 49% se decanta por esta opción. Seleccionan la respuesta de diferente un 38% de los hombres y un 46% de las mujeres. Y sólo un 6% de las mujeres manifiesta que no existió tal relación.

Cuando las unidades de análisis observadas son la **edad** y el **recuerdo de la relación con el padre**, se detecta que mantiene una relación del mismo tipo que con la madre el 67% del grupo edad comprendido entre los 51-60 años, el 60% de los grupos de 20-30 años y 41-50 años. El grupo de 31-40

años en un 50% se decanta por la opción de diferente, y un 11% de docentes de este grupo edad afirma que la relación con su padre no existió.

En la entrevista, la pregunta se desarrolla de la siguiente forma: ¿Y con su padre? Lo que ha hecho que en varias ocasiones la opinión sobre las relaciones con la madre y el padre se encuentren en interacción. De nuevo, se comprueba que la lluvia de detalles que nos salpica en la entrevista es mucho más fructífera y nos acerca a la relación y a la comprensión de nuestras entrevistadas.

Comenzaremos destacando una idea que se repite en las palabras de las entrevistadas, la relación paterna estaba basada en **el respeto y la distancia**.

*DOCENTE-2- "... Es que a mi padre le tenía que llamar de usted y si señor, eso era lo me quedó a mi muy marcado..." (Pág.18, línea 28)*

*DOCENTE-3- "... Siempre lo veía como a una persona un poco más distante..." (Pág.28, línea 34)*

*DOCENTE-5- "... Con la mirada estaba todo dicho". (Pág. 47, línea 34)*

*DOCENTE-3- "...Con el padre era el que estaba en sus sitio y no se llegaba fácilmente". (Pág.28, línea 36)*

El padre como figura dentro de la familia que representa respeto, que es difícil establecer una relación con él, dado que es poco accesible, una persona que impone. Incluso la manera de dirigirse a él hablándole de usted y diciéndole siempre que sí, para no contrariarlo y no hacerlo enfadar.

*DOCENTE-2- " Mi padre, claro, no sé si ... no trato de justificar ni una postura ni otra, pero claro cuando hay uno ejerce un poco de poder, el otro tiende a venirse abajo y no se compensa la cosa; y mi padre era el que tenía el poder, el que hablaba más alto y el que imponía el criterio. Con el paso del tiempo, eso fue cambiando pero...tuvimos que poner mucho empeño en ello, ¿sabes?". (Pág.19, línea 1)*

La figura paterna como el **ejercicio del poder**, todos tenían que obedecer, es como declara D<sub>2</sub> el que daba voces y el que imponía su criterio, el padre como representante del poder absoluto.

*DOCENTE-3-"Yo a él no le contaba las cosas ni nada de eso, mi padre era el que me reñía". (Pág.28, línea 32)*

Se repite la aparición de la figura paterna como aquella que está ausente y distante, pero cuando aparece ejerce su poder y castiga.

*DOCENTE-4-“... Nombraba a mi padre para que firmara las autorizaciones, para cosas, para... pero al final ella era incluso la que tenía que firmar las autorizaciones, y si no mi padre se limitaba a firmar las autorizaciones para ir a un viaje... él nos llevaba a la feria; eso sí... y nos dejaba que nos montáramos en todos los “cacharritos”, pero ya está, eso es lo que hacía con nosotros”. (Pág.35, línea 36)*

*DOCENTE-5-:“... Nunca me llegó a pegar casi a regañar...”. (Pág. 47, línea 34)*

En su comentario, simboliza el acto de firmar una autorización le da permiso; el padre es la persona que decide si una actividad se puede realizar o no, el que ejerce la toma de decisiones en el seno de la familia. En el segundo ejemplo D<sub>4</sub> nos transmite como su padre trata de compensar las ausencias; en este caso ella recuerda como llevando a sus hijas e hijos a la feria y dándoles caprichos; intenta justificar o paliar la falta de atención que les profesa. D<sub>5</sub> ilustra la relación con su padre comentando que nunca le pegó y casi no le regañó; pero se deja entrever un cierto temor a que ejerciera su poder a través del castigo físico.

*DOCENTE-1- “...Aparte de trabajar en el campo que era un oficio duro y... pues su mundo era el campo y la taberna”. (Pág.2, línea 22).*

*DOCENTE-3- “Y sin embargo mi padre, era diferente, porque mi padre se iba a trabajar, yo a mi padre no lo veía hasta que no venía por la noche...” (Pág.28, línea 32)*

El **espacio de la relación** que como veremos es diferente al espacio donde se desarrolla la relación materna. D<sub>1</sub> muestra al padre como una figura ausente, dado que no se encontraba nunca en el hogar o estaba trabajando o estaba en la taberna, espacios públicos, concebidos para que los hombres los ocupasen y se relacionaran entre ellos. El padre como “el eterno ausente” se marchaba a trabajar y no estaba nunca presente durante el día.

*DOCENTE-5- “...Yo recuerdo a mi padre estar tosiendo como un perro y decir que yo no puedo faltar al trabajo, cómo voy yo a faltar al trabajo y yo cuando estoy así muy mala muy mala, digo pero yo no voy a ir a... me acuerdo de mi padre. Entonces yo me reconozco en mi padre...”. (Pág. 48, línea 22)*

Los **valores transmitidos** a través de la relación paterna; D<sub>5</sub> destaca valores que ella considera positivos, como no ausentarse en el trabajo bajo



ningún concepto, D<sub>5</sub> pone el ejemplo de en caso de enfermedad y muestra a su padre como una persona que cumplía con su deber, y afirma que ella se reconoce en su padre en este aspecto; sintiéndose orgullosa de ser así.

*DOCENTE-1- "...Pero con forme fui creciendo un poco como las relaciones con mis padres eran bastante desastrosas, pues yo no la tenía tampoco muy buena con ellos. Mi padre era alcohólico...". (Pág.2, línea 19).*

D<sub>1</sub> describe las relaciones con sus padres, con ambos, como "bastante desastrosas" de lo que se puede discernir una falta de comunicación, es decir, una falta de mediación. Por otra parte, nos cuenta que su padre era alcohólico, lo cual nos va dibujándola problemática de este tipo de adicción y su trascendencia en la vida privada.

*DOCENTE-1- "...Aparte de trabajar en el campo que era un oficio duro y... pues su mundo era el campo y la taberna". (Pág.2, línea 22).*

Muestra al padre como una figura ausente, dado que no se encontraba nunca en el hogar o estaba trabajando o estaba en la taberna, espacios públicos, concebidos para que los hombres los ocupasen y se relacionaran.

*DOCENTE-1- "El caso es que mi padre sí, en su época joven debió de ser un hombre bastante válido porque él la idea que nos inculcó siempre es que había que ir a la escuela, o sea que él era partidario de eso. Lo que pasa que, yo creo que el entorno, la guerra civil, y una serie de acontecimientos muy desagradables que vivieron, pues...". (Pág. 4, línea 29).*

Más adelante, comienza a resaltar características, cualidades positivas de su padre, lo califica "válido" en su época de juventud, y además señala que tanto a ella como a sus hermanos les inculcó la idea de "ir a la escuela", de aprender. En este caso, se puede observar una antítesis en los valores que los padres intentaban transmitir a D<sub>1</sub>, por un lado la madre (véase en el apartado anterior) menosprecia los aprendizajes escolares, como la entrevistada ejemplifica la lectura, y sin embargo, el padre fomenta el valor del aprendizaje en su hija e hijos. De nuevo, el contexto histórico en el que el padre vivió, la guerra civil española, sirve para que D<sub>1</sub> disculpe su comportamiento posterior.

*DOCENTE-1: "...Mi padre yo me reservaba el decirle que iba allí porque es que la biblioteca estaba en ese edificio de la FALANGE y como él es que odiaba todo lo que estaba relacionado con las jerarquías de entonces, porque era comunista, había estado exiliado en la guerra, pues...no podía... yo le decía que iba allí al edificio de FALANGE, aunque él supiera, aunque le dijera que allí hay libros, y hay otras cosas que.... Que no se lo creía, que él no...". (Pág.7, línea 12)*

En estas declaraciones, afirma que ocultaba información a su padre en relación a su gusto por la lectura y a su ir y venir a la biblioteca; dado que se encontraba en un edificio símbolo del Régimen y su padre defensor acérrimo de la ideología contraria manifestaba un profundo rechazo. Se advierten la tensión y las diferencias de los dos bandos, incluso después de la guerra civil.

*DOCENTE-5- "... y con mi padre pues no sé... era el típico hombre... yo a mi padre más que nada yo lo recuerdo una persona buena". (Pág. 47, línea 33)*

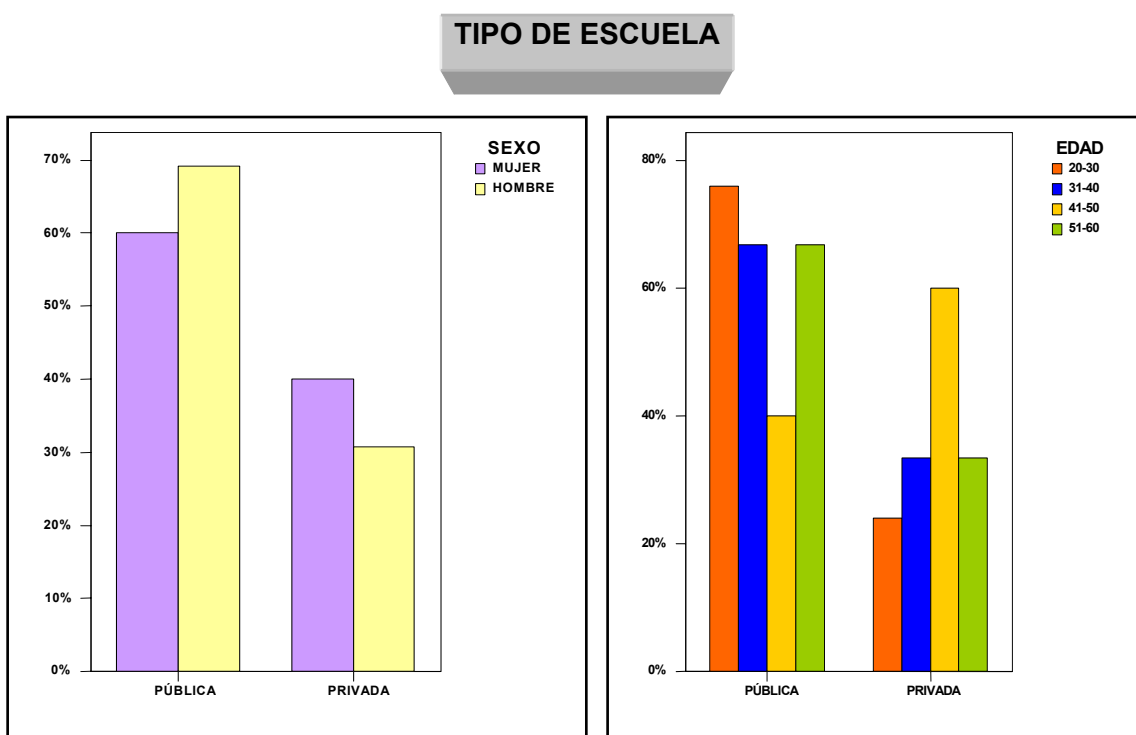
El **recuerdo** de su padre es **positivo** y transmite una relación cordial. Ilustra la relación con su padre.

Como se puede observar, el modelo de paternidad se corresponde con las características que han sido atribuidas al modelo de masculinidad tradicional compuesto por una gama de valores, creencias, actitudes y conductas que persiguen el poder y autoridad sobre personas que se considera más débiles, en este caso a los hijos e hijas. Desde este punto de vista, según describe Nuria Varela (2005); la masculinidad androcéntrica ha sido y es una forma de relacionarse que lleva implícita un manejo del poder que mantiene las desigualdades existentes entre hombres y mujeres. Esta concepción masculina está sustentada en mitos patriarcales basados en la supremacía masculina y en la sumisión femenina, así como el respeto a las jerarquías. Estos mitos han funcionado como ideales y se transforman en verdaderos mandatos de lo que socialmente significa "ser un verdadero hombre".

#### 4.1.2.-ETAPA ESCOLAR

##### D.-Recuerdo de la etapa escolar:

La pregunta que se plantea en el cuestionario es a qué tipo de escuela a asistía cuando era pequeño o pequeña y cómo son los recuerdos de su primera etapa escolar. Las unidades de análisis que se observan son **sexo** y el **tipo de escuela**.



Gráfica 4: Tipo de escuela

Se puede observar que asistieron a la escuela pública el 80% de las docentes y el 70% de los docentes, y a la privada el 40% de las docentes y el 30% de los docentes.

Cuando las unidades de análisis seleccionadas son **edad** y **tipo de escuela** al que asistieron, se percibe que un mayor porcentaje de las respuestas de los grupos se concentra en la escuela pública, excepto el grupo edad entre 41-50 años que en 60% cursó sus primeros estudios en la enseñanza privada.

Además, en este apartado se incluirá el estudio del **recuerdo de la etapa escolar** en los hombres es de más calidad que el que muestran las mujeres. Las respuestas de los hombres son un 85% se decanta por gratos y

un 15% regulares. No obstante, las respuestas de las mujeres están más repartidas un 55% escoge gratos, un 20% regulares.

En la entrevista, se pregunta a qué tipo de escuela o colegio asistía cuando era pequeña y se les sugiere si quieren comentar algún hecho que aconteciera en esta etapa y lo consideren relevante. Este es el análisis de los comentarios de nuestras entrevistadas.

En primer lugar, empezaré mostrando el **tipo de escuela** al que las docentes entrevistadas asistían en sus primeros aprendizajes.

*DOCENTE-1-“Y la verdad que no tengo mal recuerdo de la escuela pública...”. (Pág.4 línea 25).*

*DOCENTE-2- “Bueno, pues... imagínate lo que es... estuve en un colegio de monjas, interna, además desde los cinco años”. (Pág.19, línea 27)*

*DOCENTE-3- ” Bueno, yo asistí a un colegio público...”. (Pág.29, línea 18)*

*DOCENTE-4 -“Bueno, yo estaba en un colegio, en el colegio Rosario del Riego, que se llamaba al principio, que era el anejo de la Normal de la Escuela de Magisterio...”. (Pág.36, línea 19)*

*DOCENTE-5-“Yo asistí a un colegio de monjas desde chica, desde...tendría tres años o por ahí... Porque antes las monjas las recogían desde muy chiquitinas, chiquitinas”. (Pág.49, línea 4)*

Como se puede ver encontramos diferentes tipos de institución escolar, por un lado la escuela pública y por otra parte la escuela privada y los internados. Creo necesario contextualizar el periodo en las docentes reciben sus más tempranas experiencias escolares, así pues voy a diferenciar dos etapas: la primera después de la guerra civil española y la segunda en la década de los años setenta. Marina Subirats (1994) comenta en relación a evolución histórica de la educación de las mujeres que al final de la guerra civil acontece un largo periodo donde la opción de la escuela mixta queda totalmente excluida, la legislación franquista prohibió la escolarización de niños y niñas, se produce un retroceso en la educación de las niñas al siglo XVIII.; en este periodo empiezan a ir a la escuela D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> y D<sub>5</sub>

A partir de 1970, se anula en nuestro país la prohibición de la escuela mixta y se crean las condiciones legales para escolarizar homogéneamente a niños y niñas hasta los trece años en la Educación General Básica. Durante este periodo D<sub>3</sub> y D<sub>4</sub> comienzan su andadura escolar.

*DOCENTE-3- "... Yo lo que recuerdo es que estábamos separaos los niños y las niñas, hasta quinto... no en sexto de la EGB, aquello recuerdo que fue un acontecimiento que nos sentáramos las niñas y los niños juntos". (Pág. 29, línea 21)*

La institución escolar pasa de ser segregada a ser mixta; relata el día en que la institución escolar española abría sus puertas a niñas y niños. El recuerdo es de un gran acontecimiento; sentarse junto a sus compañeros. Nos cuenta los comienzos de la escuela mixta, que como dice Marina Subirats (1994) *"...no es consecuencia de un debate pedagógico o de la lucha reivindicativa de las mujeres, sino una necesidad de legitimar un sistema educativo en el que formalmente hayan desaparecido las diferencias de trato a los individuos"*.

*DOCENTE-4 - "... y estábamos las niñas entrábamos por una puerta, los niños por otra; no estábamos ni juntos". (Pág.36, línea 19)*

Cuenta cómo accedían niñas y niños al colegio, cada sexo por una puerta distinta. Describe los últimos años de la escuela segregada.

Nos detendremos en **la metodología** que se empleaba y cómo es recibida y analizada por las docentes, se podría enlazar con el tipo de recuerdo que se conserva del periodo escolar.

*DOCENTE-1- "La etapa escolar... fue interesantísima...". (Pág.4, línea 17).*

*DOCENTE-1- "Y la verdad que no tengo mal recuerdo de la escuela pública a pesar de tener unas características tan especiales y tan peculiares en los años sesenta... ¿eh?, que era plena época del franquismo, hombre que, pero como el ambiente de mi casa era tan...tan ...tan..., no se como decirlo, tan ...". (Pág.4 línea 25).*

D<sub>1</sub> describe esta etapa como interesante, de nuevo, le da mucha importancia al contexto: el régimen franquista y a las características peculiares que definieron la educación de las niñas que como Marina Subirats (1994) perfila; en esta época la Iglesia controla la educación, se prohíbe la educación mixta en los niveles primario y secundario. La educación de las niñas es confiada a la Sección Femenina de la Falange que pretendía formar a madres ejemplares y buenas amas de casa. Durante este periodo se trabajan curriculums separados, el acceso de las mujeres a la cultura es limitado. Pero para D<sub>1</sub>, la escuela es un haz de vida, cuando compara las primeras

experiencias escolares con las domésticas; la escuela representa un despertar al saber, al deseo de aprender.

*DOCENTE-2- "...Estuve en un colegio de monjas, interna, además desde los cinco años". (Pág.19, línea 27)*

*DOCENTE-4- "Mi educación ha sido bueno totalmente religiosa, pues era... todo, todo rondaba entorno a Dios; la conciencia católica los niños eran un pecado". (Pág. 36, línea 22)*

*DOCENTE-5- "Quizás el tema religioso, así más agudizado pero quizás nosotros por otra parte no sufrimos el tema político...". (Pág.49, línea 29)*

*DOCENTE-5- "... Eso sí pues hacíamos más novenas...". (Pág.49, línea 31)*

Como característica metodológica aparece la transmisión de la ideología religiosa a través de los centros educativos.

*DOCENTE-5- "Bueno yo estuve estudiando en las monjas, yo entiendo que las monjas tenían una educación, con el tema este... una educación muy represora, muy... pero yo también ahora con el tiempo me ha hecho ver que yo también de las monjas he sacado unos valores muy...muy... buenos..." (Pág.48, línea 4)*

D<sub>5</sub> detalla el tipo de escuela con sus características especiales, al ser de ideología religiosa; sus recuerdos nos hacen ver que ella no se planteó si estudiar o no, sino que sus padres le brindaron la oportunidad y ella se limitó a obedecerles. El aprendizaje, la educación como forma de cambiar la propia vida, de tener más oportunidades.

*DOCENTE-2- "Entonces recuerdo mucha crueldad porque allí se pegaba, el lema era lo de la (...) letra con sangre entra. Y allí a palmetazos por todo. Yo aprendí a ser una "niña buena" entre comillas, claro, porque...para que no me pegaran, claro". (Pág.19, línea 28)*

*DOCENTE-4- "Y de hecho cuando yo empecé a tener relación con los niños en el colegio, en el mismo recreo porque yo he sido una mujer muy abierta, una niña muy abierta; hablaba con todo el mundo, pues y era la primera de la clase pues me empezaron a recriminar eso y me bajaban hasta las calificaciones. Sí, o sea de sobresaliente me bajaban a notable porque M. es que ya no era ni la luna ni el sol, se estaba convirtiendo en un cardo borriquero, eso me lo dijo una profesora en octavo... y mis profesoras eran medio monjas o monjas que se habían salido a cuidar a su...". (Pág.36, línea 24)*

Nos comenta algunas de las “tácticas pedagógicas” de la época, el sistema del **castigo** para fomentar el estudio y el buen comportamiento de las alumnas en instituciones religiosas. Transmite con sus palabras conformismo y aprendizaje para evitar ser castigada.

Además, nos sumerge en la ideología de un centro religioso en el que todo giraba en torno a Dios y el pecado. La manera en que se prohibían las relaciones entre ambos sexos, la visión del otro ser humano como pecado. Como la sociedad de la época veía a la niña, a la chica que se relacionaba con niños o con chicos de su misma edad; la calificaba de pecadora, la marginaba y la castigaba; fruto del prejuicio en contra de las mujeres en la sociedad que Daryl y Sandra Bem (1970) denominan “*ideología no-consciente*” y responde a un conjunto de creencias que aceptamos implícitamente, en este caso no está bien visto que una niña se relacione con niños de su edad, juegue con ellos, hable con ellos

*DOCENTE-1- “... y a mi ... como de, desde pequeña me gustaba mucho leer... no se por qué me gustaba mucho leer, y lo primero que leí fue los típicos cuentos estos del Capitán Trueno, de Jabato, que yo veía que mis hermanos tenían, y luego los Cuentos de Hadas y ... pues estas chicas estas vecinas que tenían novelas que aunque era literatura barata y poco... no sé , como de poca calidad, pues a mi me abrieron un mundo increíble porque yo me hartaba de leer novelas y la afición de la lectura me empezó precisamente por ahí, vino de ellas de las vecinas”. (Pág.5, línea 19)*

Nos relata su fabulosa aventura con el mundo de la lectura, nos enseña cómo y a través de quien comenzó a leer. La relación entre D<sub>1</sub> y el mundo de la lectura tuvo como mediadoras a las vecinas (relación entre mujeres).

*DOCENTE-1- “Cuando empecé a estudiar, pues...a la academia que yo asistía, pues tenía que ser en academias particulares, los chicos daban clases en el verano en la sacristía de la iglesia, que les dejaba el cura el local para ellos hacer sus clases, y estuvo a punto de quitarme de estudiar porque no quería que fuese a la iglesia”. (Pág.7, línea 18)*

Describe **su acercamiento al aprendizaje como una relación de mediación entre chicos y chicas** que se organizaban en academias durante la época de verano. En estas líneas, de nuevo, aparece el símbolo de la Iglesia como motivo de rechazo por parte de su padre, que no desligaba la religión del gusto por aprender de su hija.

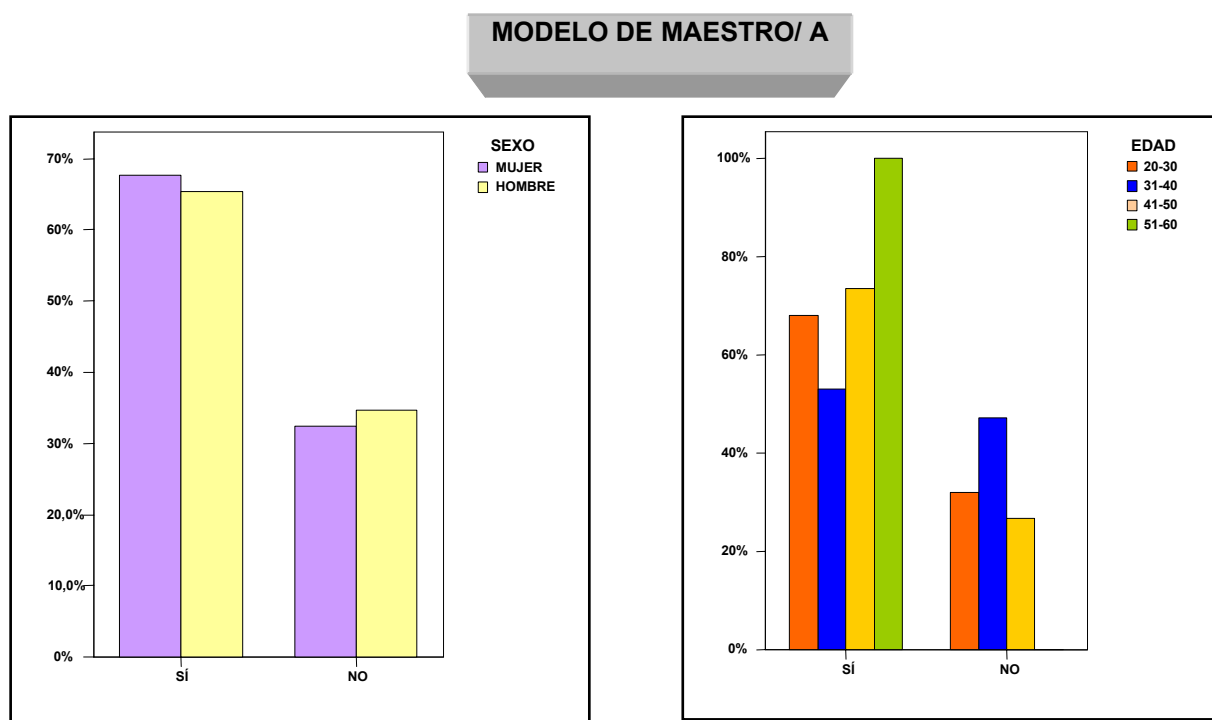
DOCENTE-1- “Me quitaron... acabé e intentaron que fuese al campo... a la aceituna...“.  
(Pág.5, línea 31)

En esta intervención, describe **el alejamiento de la escuela** como una tragedia, una niña que no quería abandonar su relación con el saber pero los padres preocupados por la economía doméstica intentaron insertarla en el mundo de las tareas agrícolas, pero su fuerza y su tesón hicieron que volviera al mundo académico.

### E.-Influencia del modelo docente:

La pregunta que se plantea en el cuestionario es si de los maestros y/ o maestras que tuvieron en el periodo escolar destacarían a alguno o alguna que haya podido influir en la elección de la carrera docente.

Los datos que analizamos son las respuestas obtenidas en función de las unidades de análisis **sexo** e **influencia del modelo de maestro o maestra**.



**Gráfica 6: Influencia del modelo de maestro o maestra.**

Como se puede observar los porcentajes de los docentes y las docentes que se decantan por declarar que sí han sido influenciados por su modelo



docente están muy igualados; un 68% de las mujeres y un 65% de los hombres afirma haber tenido esta influencia de su modelo de maestra o maestro de la etapa escolar. Por el contrario, un 32% de mujeres y un 35% de hombres niega la influencia del modelo docente de esta temprana etapa de su vida. Cuando las unidades de análisis percibidas son **edad e influencia del modelo de maestro o maestra**; llama la atención que el grupo edad que afirma haber recibido más influencia es el situado entre los 51-60 años, en un 100%.

En la entrevista, la pregunta se desarrolla pidiendo que destaquen si durante esta primera etapa escolar existió algún maestro y/ o maestra que ellas piensen que pueda haber influido como modelo de persona en su posterior trayectoria vital y profesional.

En general, las cinco entrevistadas reconocen características personales de los maestros y maestras de la etapa escolar que para ellas hayan sido importantes y les dan significado. Aunque no todas las docentes admitan la existencia de relación de su elección profesional relacionada con el modelo transmitido por los y las docentes de la etapa escolar.

*DOCENTE-1- "... Sí, que recuerdo a varias maestras. Recuerdo... concretamente a una señora que era muy mayor... yo creo que tendría setenta años ya... o a punto de jubilarse porque en aquella época se jubilaban muy mayores...". (Pág.7, línea 28).*

*DOCENTE-1- "Sí, pero es que mis influencias más significativas son posteriores, en esa época... es que yo me quitaron de la escuela con trece años, de la escuela p*

*DOCENTE-2- "... Evidentemente, claro que han influido en mí. Es que desde pequeña las funciones, los modelos de mayores; mis maestras y mis maestros". (Pág. 8, línea 11)*

*DOCENTE-2- "... yo creo que a lo largo de toda mi vida son femeninas, perdón. Solamente tuve un maestro que fue del que te ha hablado antes, Don A., que sí influyó en mí... "(Pág.21, línea 20)*

Las docentes reconocen el recuerdo de personas que fueron significativas para ellas durante este periodo, pero apuntan que los modelos que les servirán de referentes aparecieron más tarde.

*DOCENTE-1- "...Recuerdo un profesor que venía del norte, se rumoreaba que había sido jesuita, eso yo no lo sé., y nos daba clase de francés , y habían llegado al instituto un grupo de profesores jóvenes, aquel año y se veían como muy diferente a todos los que había, más antiguos, más mayores; se veían muy modernos era ya la época de la*

*transición, fue en el setenta y cinco; murió Franco y fue alrededor de esos años ...setenta y tres, setenta y cuatro, setenta y cinco., en esos años, y... las cosas que te decían en clase, lo que te comunicaban, era algo muy, muy...era un discurso muy diferente al que yo había estado acostumbrada antes". (Pág.8, línea 25)*

El **cambio de ideas**, la **renovación**, el término de una época, la libre expresión nuestra entrevistada describe el periodo de la transición, como el despertar al saber, al conocimiento, al cambio de los esquemas mentales.

*DOCENTE-2- "... Y... si ha habido alguien especial, bueno hubo un maestro que para mi era importante porque me descubrió lo importante que es el pensar y el... el tener espíritu crítico. Él hablaba mucho de lo que era leer entre líneas; que esto entonces tú no lo entendías y de las injusticias sociales, no sé el compromiso social, entonces eso si que me...me influyó". (Pág.20, línea 20)*

El recuerdo de aquel maestro que descubre y como por arte de magia hace que se reflexione, que se indague, que se pregunte el por qué de las cosas.

*DOCENTE-2- "... Aunque te he hablado de otras cosas que han sido posteriores porque creo que luego me han abierto los ojos, pero evidentemente a nivel de profesión lo tenía clarísimo que yo era maestra porque mis modelos, eh... profesionales de mujeres eran maestras; yo no conocía a ninguna otra mujer que trabajara fuera, nada más que las trabajaban en el campo en el contexto de mis padres y ya está, las demás mujeres trabajaban en sus casas, entonces no sé si es que estoy avocada a ser maestra porque era la única .. El único ejemplo que veía de mujer". (Pág.21, línea 10)*

D<sub>2</sub> reconoce que sus **maestras fueron su modelo profesional** porque era el único modelo de mujer trabajadora que su entorno le mostró, como ella dice las mujeres se dedicaban al cuidado de la casa o a trabajar en tareas agrícolas. De esta forma el único modelo de mujer que trabajara fuera de casa que suscitó interés en ella, era la maestra.

*DOCENTE-3- "No, yo no recuerdo así...". (Pág. 30, línea 11)*

En este caso, **no reconoce que sus modelos docentes** hayan influido en su posterior elección profesional. Aunque destaca a un profesor que destacaba sus dotes para la Literatura pero como un hecho que le agradaba pero porque resaltaba sus cualidades y la reforzaba positivamente.

*DOCENTE-3- "Yo tenía un profesor que me acuerdo que... a mi se me daba muy bien la literatura, y recuerdo que me resaltaba mucho cuando hacía, o comentaba las*

*poesías o los comentarios de texto, y yo creo que aquello te levantaba la autoestima., también que es importante. Eso nos gustaba a todos". (Pág. 30, línea 13)*

*DOCENTE-4- " Yo creo que de mi colegio, todas han tenido, y la verdad es que las recuerdo a todas , pero claro yo sé que ellas lo hacían con muy buena fe y muy buena voluntad, pero la verdad es que a mi lo que han hecho es crearme una conciencia de culpabilidades .... Esa conciencia tan extraña que todo es darte a los demás, tú no eres nadie si no es... si no es que haces feliz al que tienes al lado; eso es lo que en mi colegio se mascaba....". (Pág.37, línea 17)*

Las enseñanzas derivadas de la conciencia católica creaban tanto en las niñas como en los niños el llamado "sentimiento de culpa", sentirte responsable de todo lo que pasa a tu alrededor, sacrificarte por los demás. Las palabras de D<sub>4</sub> desprenden tristeza, ante los retos que todavía día a día debe de superar debido a este legado de su infancia.

*DOCENTE-5- "Bueno, yo creo que todo influye... muchas veces es que a lo mejor no lo sabemos porque no nos he podido parar o no lo hemos pensado, ¿no?, no lo sé; puede que sí. No te lo podría decir con seguridad, yo diría que sí, yo soy de las que piensan que todas las cosas influyen aunque a veces no seamos conscientes de por qué". (Pág.50, línea 19)*

Ante la pregunta realizada manifiesta que cree haber tenido influencia de sus maestras en la época escolar no señala nada especialmente significativo sólo comenta su pensamiento de que estamos influenciados por todas las experiencias que vivimos.

*DOCENTE-1- "Sí, pero que a mi me agradaba. Yo me lo pasaba bien en la escuela, pero no fueron exactamente mis modelos, digamos". (Pág.8, línea 18)*

Aparecen **otros referentes**; D<sub>1</sub> manifiesta que aunque la escuela le gustaba no es en esta etapa donde se encuentran sus modelos docentes sino que su aparición se produciría más adelante.

*DOCENTE-1- "Fue más adelante cuando conocí a todo esta gente que estudiaba... a estos amigos que he comentado, y luego cuando comencé el bachillerato en Montoro". (Pág.8, línea 21)*

Los modelos que realmente influyen en D<sub>1</sub> son **la red de amistades** que conoció cuando empezó a interesarse por la lectura, chicos y chicas de su edad, pero de una capa social un poco más alta, que comenzaban sus estudios

secundarios en el instituto. Ella quería estudiar, deseaba seguir los pasos de sus vecinas y vecinos.

#### **F.-Características del modelo docente:**

La cuestión que se plantea en el cuestionario es señalar características que sobresalieran en la persona que se ha señalado en la cuestión anterior como modelo de maestro y/ o maestra en la etapa escolar.

Los datos que analizamos son las respuestas obtenidas en función de las unidades de análisis **sexo y características del modelo de maestro o maestra**. La inclinación de las mujeres se muestra hacia la característica de su labor en un 55%, igualmente los hombres eligen esta cualidad en un 40%, pensamos que esta característica engloba bastantes cualidades y por este motivo especulamos que sea la opción más escogida. Un 30% de las docentes señala la personalidad de su maestro y/ o maestra como cualidad más destacable en aquel modelo, los docentes la eligen en un porcentaje del 25%. Un 25% de hombres se decantan por su afecto y trato mientras que ninguna de las mujeres elige esta opción. La característica de solidaridad es señalada por un 10% de mujeres y un 5% de hombres. Por último, los valores de esta maestra o maestro son importantes para un 15% de las mujeres y un 5% de los hombres.

Si las unidades de análisis que se observan son **edad las características del modelo de maestro o maestra**, el grupo situado entre los 31-40 años señala la labor del maestro y/ o maestra, en un 56%.

La pregunta, en la entrevista, se formuló pidiendo a las docentes que destacarán las características del maestro o maestra que ellas crean que ha influido en su posterior elección profesional.

*DOCENTE-1- "...Y que era muy buena persona...y muy abnegada". (Pág.7, línea 28).*

*DOCENTE-1- "Que era muy buena, que era bondadosa. Y después recuerdo a otra que tenía mucho carácter, mucho carácter, mucho genio y que trataba de inculcarnos mucho que aprendiéramos, se preocupaba mucho de las niñas del pueblo, de... incluso llamó a mi madre y le dijo que por qué no me ponía a estudiar , que yo valía mucho tal y cual ..."(Pág. 7, línea 35).*

Como características de su primer modelo docente de maestra señala la bondad, **la preocupación por las niñas**, el deseo de que su alumnado aprendiera. Como ejemplo, narra el hecho de que su maestra llamara a su madre para intentar que D<sub>1</sub> no fuera apartada del mundo académico y continuara sus estudios. La cara de D<sub>1</sub> es de añoranza y felicidad.

*DOCENTE-1- “Sí, pues de valorar que las mujeres estudiaran. Recuerdo al señor este de Francés que incluso cuando veía la apatía, o que suspendíamos mucho o que no teníamos mucho interés, que llegaba a clase y nos echaba unas “peroratas”: “Es que aquí cuando entramos... solo se, lo único que huelo es a ropa recién planchada... aquí no hay interés ninguno por otra cosa”. (Pág., 8, línea 34).*

*DOCENTE-1- “Refiriéndose a las niñas y eso ¿no?... como que solamente pensábamos en aprender el oficio de nuestras madres y en seguir como estábamos y entonces él pues nos achuchaba, nos pinchaba. Y aquello a mi me impactó”. (Pág.9, línea 4).*

Observamos cómo los docentes empiezan **la transmisión el interés por el estudio a sus alumnas**, se empieza a realizar una crítica a las tareas que han estado especialmente reservadas para las niñas y chicas, se les hace ver que tienen un mundo de posibilidades y que debían de esforzarse. Como recogimos en el apartado anterior, la entrevistada habla de este profesor situándolo en la época de la transición donde se produce una verdadera eclosión de ideas renovadoras y defensoras de los derechos de las mujeres. Por otra parte, se empieza a manifestar un rechazo al rol de la mujer como ama de casa.

*DOCENTE-2- “... De A. me gustó sobre todo porque además de estar yo en una época en que me estaba separando y estaba viviendo... pues lo que son las propias renuncias de una mujer ¿no? cuando se relaciona con un hombre y eso, no sé, no sé si he aprendido. No sé si entre esto y lo otro, ha influido por lo menos a nivel de razonamiento; luego que lo lleve a cabo ya es otra cosa. Porque una cosa es lo que tú piensas que vas a hacer y otra cosa lo que llevas a cabo. Pero sí que ha influido y me pilló en un momento en que yo estaba separándome y me ayudó mucho, por lo menos para tomar la decisión... yo era, fue una relación de alcoholismo y me dijo que cuando yo intentara sacarle con la mano pero que si veía que me iba a hundir con él que aunque me tuviera que cortar la mano, pero que me salvara yo; y eso me impactó mucho, mucho... bueno y otras muchas que tomé de ella”. (Pág.20, línea 33)*

D<sub>2</sub> relata sus experiencias como alumna siendo adulta y la influencia que tuvo para ella una profesora, que nos la representa como una relación de **mediación entre mujeres**, una relación de ayuda y una relación de aprendizaje. Se ve perfectamente el orden simbólico de la madre, en este caso la profesora y la hija; nuestra entrevistada, como D le da autoridad y se produce un aprendizaje; en este caso va más allá del entorno educativo.

*DOCENTE-4- "...Era Doña D., y era una mujer muy recta, era...Se había salido de monja para cuidar a su madre y era super recta, eh... hiperamable pero, pero hiperamable pero que tú decías: "Uy, hay algo por ahí que no me cuadra". Y era todo hay que ser buenos, hay que estar pensando en los demás, tu responsabilidad es hacer feliz a tus padres y a tus hermanas, los niños ni mirarlos, eso era... Esa persona es la que a mi más me ha ahondado... porque era además la tía tenía una fluidez y tenía mogollón recursos...". (Pág.37, línea 36)*

Destaca de su modelo de maestra como cualidades, **la rectitud, la amabilidad, la fluidez y recursos verbales** que poseía. Aunque podemos ver que D<sub>4</sub> muestra una cierta desconfianza en el modelo con que nos ilustra, sigue patente el recelo que siente de la institución educativa religiosa.

*DOCENTE-5- "Es que... con respecto en las monjas teníamos a una que era la que nos tenía... a raja tabla, y luego yo sí también recuerdo de alguna mujer, de profesora de cuando me fui a estudiar Magisterio. Porque claro al estar tanto tiempo con las mismas monjas porque nos daban las mismas monjas todos los años, entonces no podíamos comparar... y sí que me acuerdo cuando empecé Magisterio; al irme a Córdoba me acuerdo, cada profesor te daba una materia. Había una persona, una profesora que nos daba Psicología; M. L. que a mi esa mujer, no sé, era... yo no te sé explicar era una persona a la que adoraba, cómo daba las clases, cómo sabía estar y cómo era como persona; era muy agradable y... no sé a mi esa mujer. Y también me dio M. J., y también me impacto pero por todo lo contrario, pero también me impacto por lo activa que era; M. J., y en aquel entonces... (Pág. 49, línea 36)*

En esta misma línea, D<sub>5</sub> señala como característica representativa de sus modelos de pequeña **la rectitud** de la que hacían gala las maestras monjas. Sin embargo, cuando cuenta las cualidades de sus profesoras de la facultad nos las sitúa más **humanas**, señala su forma de ser, su agrado, la forma de ser y de estar en el aula, su actividad.

*DOCENTE-4- “No, no. Aunque en muchas veces que me las he encontrado por la calle y me han dicho: “¡Ay, M. qué bien!”. Pero, porque pensaban que era por ellas, pero yo quizás creo, bueno... igual sí ha influido... ¿sabes por qué? Porque decía la educación no puede ser esto. En mi micro mundo, en mi micro espacio, yo tengo que hacer otra cosa con mi alumnado, no puedo ir formando a niñas que se crean, que se piensen que son responsables del bienestar de todo el mundo y que se les cree este, este gran peso sobre... que tengan que aguantar este peso sobre sus espaldas y estos niños que van por el mudo haciendo lo que les da la gana. Entonces, igual puede ser que a raíz de eso me sienta yo más responsable a la hora de transformar un poco y de educar, y por eso escogí yo ser maestra... escogí yo esta profesión tan bonita”. (Pág. 38, línea 15)*

Las palabras de nuestra entrevistada nos muestran que su elección profesional fue **el resultado de la rebeldía contra los modelos docentes que tuvo cuando era pequeña**. Dado que lo justifica exponiendo que la educación, la formación no es en absoluto lo que ella recibió; vuelve a expresar sentimiento de culpa, el sentirse responsable de todo lo que ocurra.

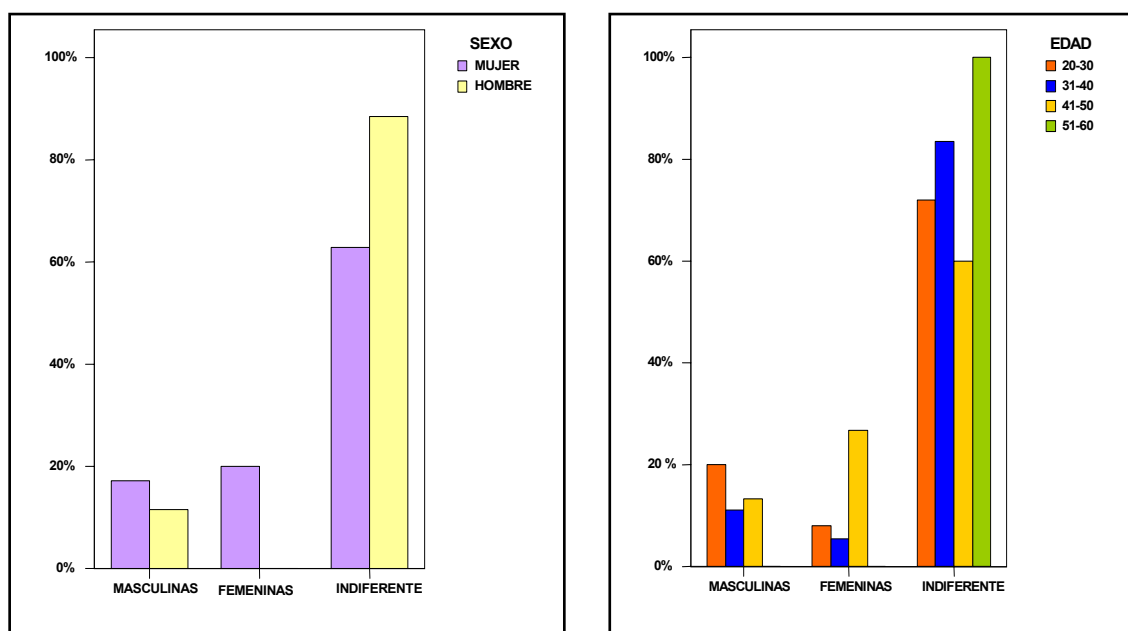
En este apartado, D<sub>3</sub> no menciona ningún apunte dado que como expresó en el apartado anterior piensa que no tuvo influencias de los modelos docentes de su infancia en su posterior elección para la dedicación a la docencia.

### 4.1.3.-VIDA PROFESIONAL:

#### G.-Referentes y modelos en el centro de trabajo:

El interrogante que se plantea en el cuestionario es acerca de los posibles referentes en el centro de trabajo, se les pregunta si esta personas suelen ser mujeres, hombres o indiferentemente hombres y mujeres. Los datos que analizamos son las respuestas obtenidas en función de las unidades de análisis **sexo** y **referente o modelo docente en el centro de trabajo**.

#### MODELO DOCENTE EN EL CENTRO ESCOLAR



Gráfica 7: Referente o modelo docente en el centro escolar.

La mayoría de los encuestados se decantan por modelos de personas independientemente de su sexo, las docentes en un 63% y los docentes en un 88%. Llama la atención el hecho de que un 17% de las mujeres señale que sus referentes o modelos son hombres y un 11% de los docentes se decante por esta opción. Sin embargo, para las mujeres los modelos docentes son femeninos en un 20% y los hombres no se identifican con modelos docentes exclusivamente femeninos.

Si las unidades de análisis son **edad** y **referente o modelo docente en el centro de trabajo**, observamos que para el 100% del grupo edad situado



entre los 51-60 años se decantan por modelos femeninos y masculinos, un 83% del grupo de 31-40 años, un 72 % del grupo de 20-30 años y un 60% del grupo de 41-50 años.

En la entrevista, la pregunta se desarrolla indagando en si las personas que son para las docentes modelos referentes en el centro escolar son femeninas o masculinas, o indistintamente.

*DOCENTE-1- "Sí... sí, hay personas, y las hay masculinas y las hay femeninas". (Pág.9, línea 14)*

*DOCENTE-3- "...son masculinas y femeninas". (Pág.30, línea 28)*

En este apartado la respuesta es escueta pero la entrevistada muestra que su modelo o referente en su centro **no tiene relación con el sexo de la persona**, sino que aprende y admira las cualidades de cada una o cada uno. D<sub>3</sub> nos da una leve pincelada afirmando que sus modelos se pueden encontrar tanto en mujeres como en hombres docentes, dejando claro que no importa el sexo.

*DOCENTE-2- "Pero, actualmente mis compañeras son siempre mujeres; las que yo admiro, las que quiero que sean directoras y las que quiero que... y lo que más valoro en ellas desde luego es aparte de la sensibilidad, el aspecto humano, que son capaces de comprender también saben aunar la fortaleza y enfrentarse con los problemas, entonces son características que tradicionalmente han venido más atribuidas a los hombres, ¿no?, que a las mujeres, pero ellas como si fueran andróginas". (Pág.21, línea 22)*

D<sub>2</sub> nos traslada al presente destacando **valores y cualidades como son el aspecto humano, la sensibilidad, la fortaleza, el saber como enfrentarse a los problemas**; las dos primeras generalmente atribuidas al género femenino y las últimas al masculino; ella las aúna y se las asigna a las mujeres construyendo una persona andrógina, como nos esbozaba Sandra Bem (1983) las personas son un cúmulo de características y cualidades, unas que tradicionalmente han sido asignadas al género femenino y otras establecidas para el masculino, son una mezcla de particularidades que pertenecen a los tan estrictamente géneros determinados por nuestra cultura.

*DOCENTE-4- "A aspirar... bueno, yo me relaciono muy bien con todas mis compañeras, y es que... no sé me encuentro muy a gusto. Porque ya de adulta he descubierto que se pueden tener muy buenas amigas, pero ha sido de adulta, y la verdad es que tengo muy buena relación con todas mis compañeras, pero así como querer llegar a lo que ellas son... y eso, no. Y con los hombres que con muy pocos, me llevo bien, lo que pasa es que la verdad que mantengo más relación con las mujeres". (Pág.38, línea 28)*

La educación primaria sigue estando ocupada más por mujeres que por hombres, y debido a este motivo en muchos centros de enseñanza te relacionas más con mujeres que con hombres. D<sub>4</sub> afirma que se relaciona más con compañeras que con compañeros, hace referencia a que en la edad adulta ha aprendido a tener buenas amigas (mediación femenina). Pero para ella no representan un modelo o referente.

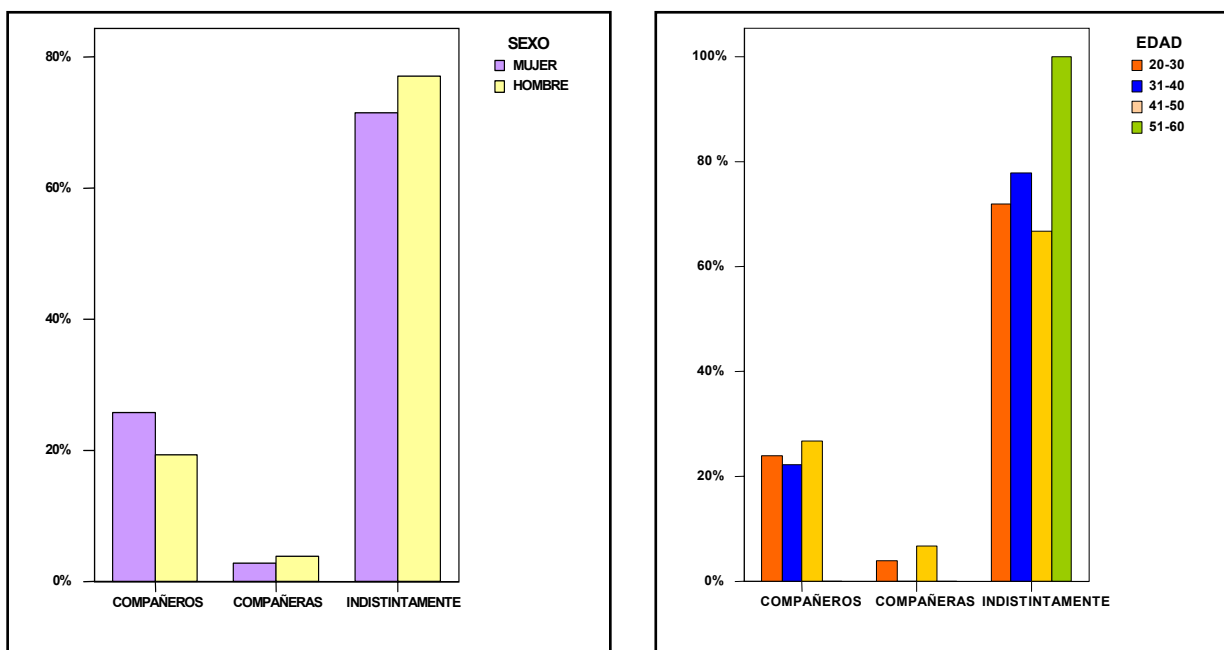
*DOCENTE-5- "Hay personas tanto masculinas como femeninas. Hay una femenina, una mujer, con la que yo me entiendo, una mujer con la que es posible el diálogo y hablar... y después también hay compañeros y es posible hablar quizás porque tengamos la misma onda, por... Pero sí". (Pág.50, línea 26)*

Manifiesta que en su centro se relaciona sobre todo con una mujer con la que puede dialogar, compartir ideas y se puede deducir que existe compenetración entre ambas, ese reconocimiento de la autoridad en la otra. También asegura que se relaciona bastante bien con compañeros con los que comparte y existe diálogo.

## H.- Aprendizaje de compañeras y compañeros:

La propuesta que se plantea en el cuestionario es acerca de las relaciones que se establecen en el centro de trabajo y si el aprendizaje en el quehacer educativo suele producirse de compañeros, compañeras o de ambos indistintamente. Los datos que analizamos son las respuestas obtenidas en función de las unidades de análisis **sexo** y **aprendizaje de compañeras y compañeros**.

### APRENDIZAJE DE COMPAÑEROS /AS



Gráfica 8: Aprendizaje de los compañeros y /o compañeras.

Los resultados nos muestran que tanto las docentes como los docentes expresan aprenden tanto de compañeros como de compañeras; en un 71% y un 77% respectivamente. Afirma que su aprendizaje en el lugar se trabajo se produce más con sus compañeras un 3% de las mujeres y un 4% de los hombres encuestados.

Cuando las unidades de análisis son la **edad** y el **aprendizaje de compañeras y compañeros**, destaca que las respuestas del grupo de edad

situado entre los 51-60 años en su totalidad afirma que aprende indistintamente de compañeros y compañeras.

En la entrevista, la pregunta va unida a la del apartado anterior y pretende ahondar en el conocimiento de las características que sobresalen de las personas con que las docentes se identifican ejerciendo su actividad profesional.

*DOCENTE-1- "Pues capacidad de trabajo, desarrollar muchísimas cosas, con energía, capacidad de trabajo, abnegación, inteligencia... eso más o menos". (Pág.9, línea 19)*

Las características que resalta son sobre todo relacionadas con las **destrezas profesionales y personales** como la inteligencia, dibuja a una persona activa y dedicada a su labor.

*DOCENTE-2- "Creo que tienen lo mejor de unos y de otros, en fin. Me gustan, y eso es lo que más admiro". (Pág.21, línea 31)*

Indistintamente, ella enlaza con la cuestión anterior y no distingue en relaciones sexuadas sino que elige **lo mejor de cada una y cada uno**. Asimismo, dota a características especiales y válidas a todas las personas que la rodean en su centro de trabajo.

*DOCENTE-3- "Pues yo que sean responsables. La responsabilidad y ser consecuente con lo dices y con lo que haces, eso sobre todo.; en mi trabajo lo más importante". (Pág.30, línea 31).*

Las particularidades que admira de sus compañeras y compañeros son la responsabilidad, la **sensatez y la sinceridad**. No hace distinciones por sexo cuando las enumera.

*DOCENTE-4- "Me gusta sobre todo la sinceridad, no sé... no se va con engaños, aquí respetamos todos nuestra ideología, nuestras formas de ver las cosas... pero al haber un intercambio de información hay un intercambio de... de... de formación ¿no?, y eso me gusta. Me gusta que hablemos mucho, y también me gusta que no van de nada, son mujeres muy llanas, aunque tienen detrás, cada una tiene un historión, porque vamos; todas tenemos un historión y parto de eso... y lo llevan todo con mucha alegría y ... y con mucho interés, me gusta que están muy dadas a sus trabajo aunque tengan detrás una familia, o lo que tengan ¿no?, y que podamos compartir todo eso, se dé pie*

*¿no? A que podamos compartir todo eso, a que tengamos una relación ¿no?".  
(Pág.39, línea 1)*

La característica que destaca es la **sinceridad y el respeto mutuo**, también le da importancia al aprendizaje que se produce entre las propias compañeras, entre mujeres; relacionarnos con nuestras congéneres, escucharnos, aprender de nuestras historias a pesar de que sean diversas.

*DOCENTE-5- "Fundamentalmente la humanidad, no sé que sean personas que... es que hay personas... no sé como te diría, yo con estas personas por ejemplo, el tema de...de la afectividad, y entonces hay otras personas que para manifestar la afectividad, pues... les cuesta más; tanto en mujeres como en hombres, generalmente más en los hombres y... a mi... entonces pues cuando ya hablas de sentimientos y de más, de cosas que te pasan... en fin... y están incluso están más pendientes ¿no?, incluso hay veces que llegas y te dicen que te pasa hoy que vienes con la cara rara". (Pág.50, línea 32)*

Las características que destaca son la **humanidad y la afectividad**. La entrevistada diferencia entre cualidades atribuidas por nuestra cultura al género femenino y cualidades de género masculino; destaca la capacidad de expresar más los sentimientos como característica que suelen poseer las mujeres docentes.

## **4.2.-“EL PRESENTE DE RELACIONES Y CUIDADOS”:**

En este apartado he pretendido analizar cómo los y las docentes afrontan la realidad tanto personal como laboral, así como el cuidado y las posibles repercusiones que hayan podido presentarse en sus vidas.

Se termina el apartado revisando el imaginario que tienen las docentes entrevistadas de la maternidad.

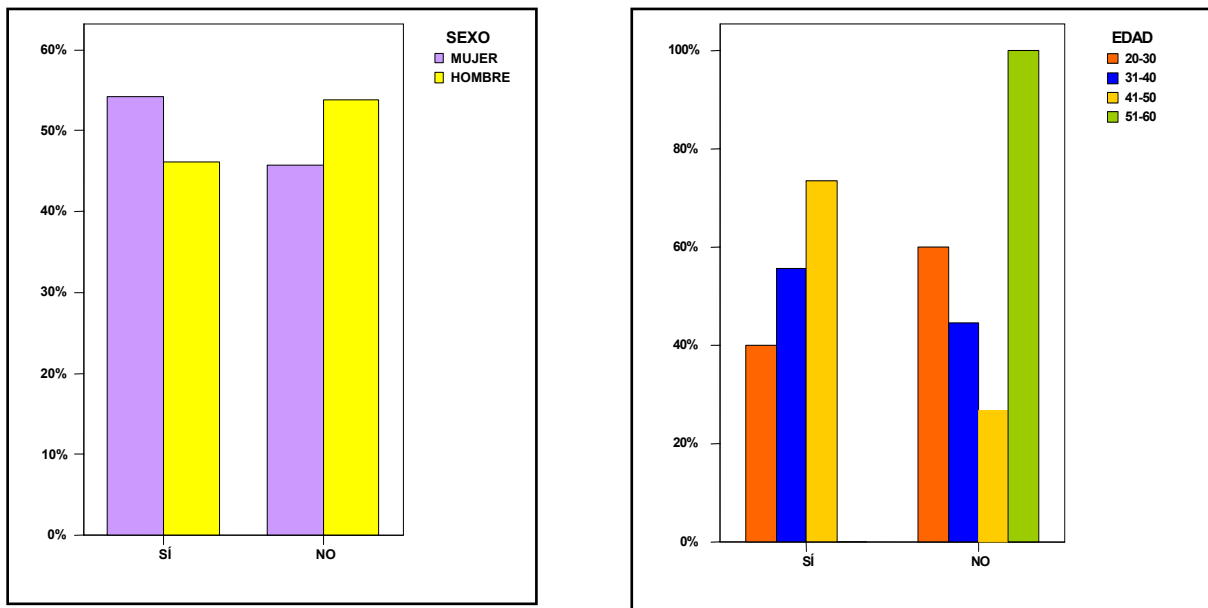
### **4.-2.-1.-Conciliación de la vida familiar y la vida profesional:**

Para conseguir un equilibrio entre la vida personal y la laboral debería de establecerse en el hogar un reparto de las responsabilidades y una distribución armónica del tiempo libre para cada uno de los miembros de la unidad familiar. Además, es necesario que la Administración regule en los derechos y deberes de los y las docentes toda una serie de permisos para atender las necesidades de los trabajadores y las trabajadoras del sector de la enseñanza, como por ejemplo, el permiso de maternidad y/ o paternidad, licencia por cuidado de familiares enfermos, reducciones de la jornada laboral por cuidado de hijos e hijas menores, creación de escuelas infantiles para atender a los hijos e hijas pequeños y por supuesto potenciar acciones de sensibilización sobre el reparto de responsabilidades y la igualdad de oportunidades.

En el cuestionario se preguntó a los y las docentes si se les habían presentado problemas a la hora de conciliar la vida personal y la vida laboral. Las docentes afirman en un 54% y los docentes en un 46% haber tenido problemas de conciliación.

Si la unidad de análisis es la edad y la problemática de la conciliación el grupo de edad que más problemas ha tenido es el comprendido entre los 41-50 años con un 73% y el que menos problemas manifiesta es el comprendido entre los 51-60 años con un 100%.

## CONCILIACIÓN



**Gráfica 9: Conciliación de la vida familiar y la profesional.**

En las entrevistas podemos observar que las opiniones de las docentes giran en torno a las facilidades y dificultades encontradas en la conciliación de la vida familiar y la profesional.

Las **facilidades** encontradas se basan en la colaboración tanto de su pareja como de sus hijos e hijas.

*DOCENTE-1- "Sí tengo pareja, tengo dos hijos y afortunadamente, afortunadamente mi vida laboral y familiar ha podido compaginarse porque tengo la colaboración. ¡Vamos, enteramente...". (Pág. 15, línea 5)*

D<sub>1</sub> afirma contar con la **colaboración de su familia** a la hora de enfrentarse a las tareas domésticas después de la jornada laboral.

*DOCENTE-2- "Pues la verdad es que, no es que me haya ayudado, es que ha compartido todo". (Pág.26, línea 13)*

Otra de las ventajas es **compartir todas las experiencias y enriquecerse** mutuamente con la vivencia de las experiencias de la esfera privada

DOCENTE-1- *“Totalmente, yo creo que... que mi vida familiar a partir de contraer pareja y tener hijos y eso... pues lo que ha hecho es favorecer todas mis aspiraciones personales, de desarrollo personal ; que parece paradójico porque normalmente suele ocurrir al contrario ¿no? (Pág.15, línea 12)*

DOCENTE-1-*“...Y a mí ha sido todo al contrario, mis problemas han sido desde la infancia y con mis padres... y en la adolescencia... y después he encontrado un ambiente muy favorecedor”. (Pág.15, línea 17)*

*Sigue hablando de las ventajas y facilidades que le ha supuesto su familia a la hora de **desarrollarse personalmente**, de ser ella misma, de conseguir las metas propuestas.*

DOCENTE-4- *“Tengo la suerte de que mi marido, tiene un trabajo; es bombero , tienen un trabajo fantástico, trabaja un día, descansa cuatro, y bueno él asume su parte de responsabilidad con la mayor naturalidad, lo que pasa que bueno ahora ya, tengo tres hijos, y... bueno la cosa está mucho más complica pero se puede hacer...”(Pág.44, línea 13)*

La responsabilidad compartida del cuidado de los hijos cuando son pequeños, la inserción masculina en el mundo del cuidado con naturalidad ayuda a la conciliación.

DOCENTE-5- *“No, yo ¡vamos! por suerte mi marido es fantástico para eso y no tengo yo problema para eso. ¡Vamos!, que él perfectamente sabe que; yo es que hoy tengo que terminar eso... Por ejemplo, nosotros limpiamos la casa los dos, tenemos un día que es los miércoles, si yo no puedo, si uno u otro no puede por lo que sea pues lo cambiamos por los martes. Que no tengo yo problema, que yo mi casa la tengo muy compartida, el trabajo”. (Pág. 58, línea 25)*

Otro aspecto es el **compartir el trabajo doméstico**, el hombre y la mujer se responsabilizan de las tareas del hogar. D<sub>5</sub> declara no tener ningún tipo de problema todo el trabajo del hogar es compartido.

Por otra parte, también se exponen **dificultades** encontradas a la hora de buscar la conciliación entre la vida familiar y la profesional. Sobre todo cuando las criaturas son pequeñas y cuando la jornada laboral docente se alarga.



*DOCENTE-4- “Bueno al principio, eh, bueno yo deje de trabajar en la docencia porque me puse a trabajar en una ONG, estuve tres años trabajando en la secretaría técnica de una ONG... y ahí pues sí .. Requería de mí todo el tiempo del mundo, y yo ya estaba casada y ya tenía un hijo...” (Pág.44, línea 10)*

El **tener hijos pequeños** y dedicar una jornada completa a la ocupación laboral hacen difícil el poder conciliar ambos aspectos.

*DOCENTE-2- “... los problemas más gordos que he tenido que tratar de salvar han sido los de compaginar cuando tenía los niños pequeños y... claro, y el trabajo. Yo tengo tres hijos y claro cuando eran pequeñitos, estaba en un pueblo que no tenía familia al lado, y cuando se ponían malos, pues, imagínate, he tenido que... Lo que pasa que dentro de nuestro horario también, la verdad que no lo he tenido tan difícil, la verdad que hay gente que lo tiene más complicado”. (Pág. 26, línea 5)*

Cuando los hijos son pequeños y se ponen enfermos representan un problema para toda mujer trabajadora, si añadimos que normalmente cuando se empieza a trabajar los destinos de los y las docentes suelen estar en pueblos que no coinciden con el lugar habitual de residencia, s un problema añadido no contar con la familia para poder solucionar el imprevisto.

*DOCENTE-4- “Lo que si me cuesta mucho, la conciliación más., o sea, lo que a mí me cuesta más conciliar es mi... pero creo que es por mi educación, que recibí antes, es ese: “¡Ay mis niños, ay que ver que casi no los veo que penita me dan que casi no los veo!”. Esa conciencia de “mala madre” que parece que tenemos que tener, no sé porqué la tenemos que tener porque están super cuidaos en su colegio, si es malitos su papá los puede, bueno los cuida estupendamente, pero tú como que en esa educación que nosotras hemos recibido es como; ¡Ay que ver que mala madre soy! Entonces me enfado conmigo misma, entonces la conciliación es más conmigo misma que con mi familia ¿no?, porque yo soy la que me pongo esas trabillas ¿no?...”. (Pág.44, línea 18)*

Las **maldades femeninas** de las que nos habla Clara Coria (2001) que casi se hizo de ellas una construcción genética y que más tarde se ha evidenciado que son construcciones sociales que han servido para hacer prisioneras a las mujeres de culpas inexistentes, como en este ejemplo, D<sub>4</sub> se siente “mala madre” porque como tiene que trabajar durante la jornada completa no le dedica a sus hijos pequeños el tiempo que a ella le gustaría, y aún dejándolos al cuidado de su marido de siente culpable.

*DOCENTE-3- "...el único problema es cuando digamos entre comillas cuando tienes que hacer horas extras; ya sea por reuniones, claustros y cosas por el estilo. Entonces si se hace difícil conciliar la vida laboral y la familiar, pero en el horario de mañana que tú tienes tu trabajo aquí; ningún problema". (Pág.34, línea 1)*

**La jornada completa**, de mañana y tarde, presenta un problema para poder conciliar la vida laboral y familiar.

#### **4.2.2.-El cuidado:**

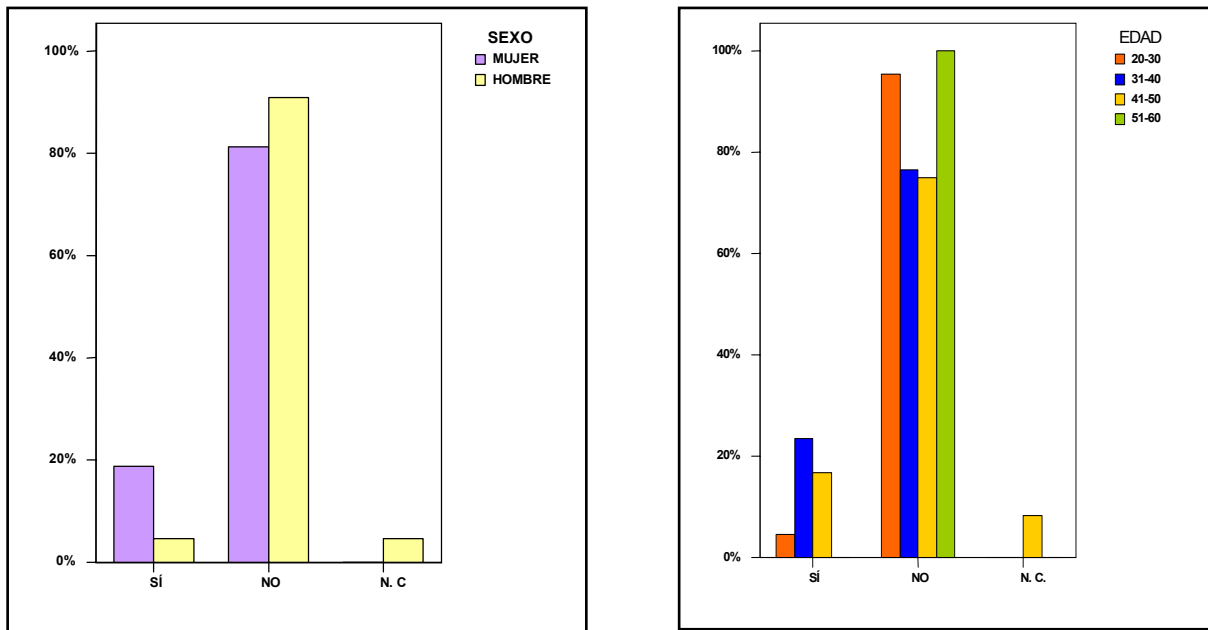
Una investigación del Instituto Nacional de Estadística de Madrid (2002-2003) indica que las mujeres dedican el triple de tiempo que los hombres a las labores de cuidado.

Otro estudio de Abrahamson, P. y Wehner, C.(2006) en el que se investiga acerca de las labores de cuidado en relación con el sexo de la persona que las desempeña; en tres países que cualitativamente desarrollan tres modelos diferentes de régimen de bienestar social como son Reino Unido, Holanda y Dinamarca. Las tareas de cuidado en el hogar dependen del tipo de contrato laboral que pueda tener la mujer; jornada completa, partida o media jornada y de la llamada “amabilidad de las mujeres”, de todas formas las mujeres desarrollan un trabajo que se divide en dos jornadas; la laboral y la de cuidado de los niños y desempeño de las tareas del hogar; esfera a la que los hombres no se han incorporado y que es una precondición para conseguir la igualdad tanto a nivel laboral como en la familia.

A pesar de que el cuidado ha estado presente dentro del imaginario colectivo de las mujeres; ese conjunto de creencias y fantasías que acompaña la masculinidad y la feminidad hegemónicas, continua asignando la responsabilidad, organización realización de las labores de cuidado a las mujeres, aunque a veces esto ya no corresponda con la realidad de determinadas unidades familiares.

En el cuestionario, la propuesta que se presenta a los y las docentes consiste en averiguar si el cuidado ha representado algún tipo de problema en su vida. Descubrimos que para un 81% de las mujeres y un 91% de los hombres no presenta ningún problema el tema del cuidado.

## EL CUIDADO



Gráfica 10: El cuidado.

En el análisis de las entrevistas veremos lo que las docentes entrevistadas opinan sobre la posible problemática del cuidado. En principio, partimos del **concepto de cuidado**, es decir, lo que para las entrevistadas es y supone el cuidado.

*DOCENTE-2 -"Yo creo que es que enriquece, a mi es que... si no hubiese sido maestra, hubiese sido enfermera, o algo así. Que creo que con el cuidado... no sé, me llena, me siento bien, vamos, cuidando a los demás". (Pág.26, línea 33)*

El cuidado como enriquecimiento personal, en realidad, el cuidado es una **experiencia gratificante** para todos y todas, el problema es que ha sido asignado como obligación a las mujeres y los hombres han estado exentos de realizar este tipo de labores, son saberes asociados a lo que normalmente se ha conocido como conocimiento doméstico, y a cuidar a los demás, son parte del patrimonio pedagógico que el sexismo ha ocultado, de manera que al hacerlo público se pretende atravesar una barrera cultural, pero estas prácticas son de gran importancia para el bienestar social porque tienen aplicaciones en muchos aspectos de la vida social.

DOCENTE-3- *“Bueno el cuidado ha sido de nosotras, mío, de mis hermanas y de mi madre”. (Pág. 34, línea 19)*

Enlazamos esta idea con la anterior, el cuidado como **cualidad femenina** en el seno familiar se inculca desde que somos pequeños y pequeñas que el cuidado es femenino, son las mujeres las que siempre están presentes cuando alguien de la familia está enfermo o necesita algún tipo de cuidado.

DOCENTE-4- *“Sí,... aunque en esa educación que he tenido de responsable de ti y de los demás, pues cuesta pero poco a poco he ido delegando, he ido soltando porque sí no es que te agobias”. (Pág.45, línea 5)*

Es un aprendizaje que a las mujeres les ha enseñado que deben de ser responsables de ellas mismas y de los demás. Como D<sub>4</sub> señala tanta **responsabilidad** puede llegar a causar estrés y agotamiento. Se debe de aprender al mismo tiempo a delegar en otras personas de la familia; el contexto del aprendizaje del conocimiento doméstico debe de tener un papel fundamental en la formación de las criaturas y así contribuir a fortalecer las relaciones cívicas entre las personas.

DOCENTE-5- *“Con mi pareja tengo suerte, nos cuidamos uno al otro”. (Pág.59, línea 20)*

*Para lograr el **cuidado compartido**, el cuidado mutuo; la entrevistada expone que con su compañero el cuidado es recíproco, pero lo resalta como una característica especial con la que ella es afortunada, porque aunque en nuestra sociedad se está estableciendo una relación entre lo doméstico y lo público y el cuidado está en posesión de hombres y mujeres; todavía la distribución de éste no se da de igual manera.*

DOCENTE-1- *“... por ejemplo mi madre vive conmigo y A., (...), será porque su profesión es médico y es él, el que está siempre pendiente de ella...”. (Pág.16, línea 22)*

*El **cuidado a otras personas de la familia**, en el caso de D<sub>1</sub> relata que su marido es el que se ocupa del cuidado de su madre porque debido a su profesión, médico, la madre es bastante mayor y está enferma, él es el que se ocupa y está pendiente de ella.*

*DOCENTE-5- "... el tema de mis padres, por ejemplo; mi padre cuando estuvo ha estado relativamente poco tiempo que no ha habido, tampoco, que tener tanto proceso de... ahora mi madre pues se ha operado y ha estado aquí conmigo..."*.(Pág.60, línea 14)

El **cuidado a los padres**; cuando el padre o la madre se pone enfermo o enferma y se ven necesitados de cuidado quién se lo suministra. La entrevistada nos narra que cada miembro de la pareja se ocupa del cuidado de sus padres, ya sean los de él o los de ella. Vemos como se organizan y comparen su tiempo de cuidado.

*DOCENTE-5- "Con respecto al cuidado mío, yo procuro cuidarme pero tampoco en exceso, vamos, procuro, en fin estar bien..."*. (Pág.59, línea 17)

El **cuidado propio**, como medio para encontrarse bien consigo misma.

*DOCENTE-4- "Sí, yo muchas veces exijo que me cuiden y que me mimen, yo también quiero que me mimen muchas veces se lo digo a mis niños y... y se les olvida que me tienen que cuidarme, ¿eh?, y les digo:"Yo, soy mamá pero también soy una persona y necesito que me cuidéis".* (Pág.45, línea 5)

**Todos y todas necesitamos que nos cuiden**, saber detectar los sentimientos de las personas que viven con nosotros y están en nuestro entorno.

Como se puede observar el cuidado aunque influye que por educación es una característica asociada al mundo femenino y las docentes lo reconocen, se observa que la puerta de la esfera privada y la pública cada vez está más abierta. Los maridos o compañeros y las personas que forman parte de la familia son conscientes y actúan de manera que las labores domésticas y de cuidado sean tarea de todos y todas.

Aunque se debe de insistir en incluir estos conocimientos dentro de los aprendizajes que niños y niñas deben de tener tanto en el núcleo familiar como en la escuela.

### 4.2.3.-IMAGINARIO DE LA MATERNIDAD

En un estudio realizado por Viriam Leiva (2004) en el que es analizada la maternalización del rol docente en el aula se evidenció que las maestras en su labor, explícita e implícitamente, asumen una prolongación afectiva del seno materno estableciendo una relación afectiva con sus alumnos y alumnas, y el alumnado con la maestra, ya que la labor docente toma significado de manera muy similar a la relación que cada uno y cada una de estas criaturas establece con su madre. Esta investigación dedica un apartado al estudio de la percepción que las maestras tienen de su rol como docentes; se observa que es muy similar al concepto de maternidad que poseen. Coinciden el concepto de lo que para ellas es ser maestras y el significado de la maternidad como estereotipo reproductor de roles que en la práctica social resulta armónico y es asumido de manera natural. De esta forma, aparecen las maestras como reproductoras de roles y estereotipos que se derivan del sistema patriarcal y siguen transmitiendo estos patrones culturales a través del sistema educativo.

Como señala Marina Fuente-Guerra (2005) los primeros espacios de socialización nos plantean un concepto de autoridad mostrándonos un nuevo modelo pedagógico y de relación educativa que interrelaciona el mundo privado y el público e incluye lo masculino y lo femenino dentro de las propuestas curriculares; insertando el cuidado, el interés y los vínculos con el alumnado, es decir, las actividades productivas y reproductivas de vida.

En este caso, lo aportado por las docentes entrevistadas discrepa de las conclusiones del estudio anterior dado que el imaginario que han construido sobre la maternidad es diverso y no en todos los casos responde a la realidad social. Se observará como el “imaginario de la maternidad” no significa lo mismo para todas las mujeres, para cada una adquiere un valor distinto, y cada una de ellas lo vive de diversa forma a lo largo de sus vidas.

**Desde el punto de vista de las docentes que son madres** se observa que aunque la maternidad se considera una experiencia muy importante no debe de ser considerada como una meta en la vida de una mujer.

*DOCENTE-1- “Yo tengo dos hijos, sí... ¡Hombre!, pues me parece un aspecto muy importante de la mujer, pero, pero no creo que sea todo a lo que una mujer debe de*

*aspirar. Me parece algo fundamental, algo importante, es una experiencia magnífica... pro vamos que si alguna mujer elige no... No desarrollarla porque no le apetece, porque no tiene tiempo, porque antepone otras cosas a eso, pues estupendo, cada uno, cada una es...". (Pág.15, línea 28)*

La maternidad puede derivar en una contradicción a la hora de decidir si se quiere ser madre o no, actualmente, muchas mujeres docentes se ven confundidas entre realizar sus deseos como madres y poder desarrollar proyectos profesionales.

*DOCENTE-2- "¡Yo creo que es algo precioso! (sonríe) .Sobre todo ahora que soy abuela también. Creo que es algo maravilloso, extraordinario y que no nos debemos de perder las mujeres. Y... pero no lo digo con un sentido... bueno, es que yo mi idea de la igualdad entre hombre y mujer, no es que nosotras copiemos el modelo masculino, que para nada es el que quiero. Me gustaría más que hubiera un acercamiento, y un... como un intercambio ¿no?, y entonces... que los hombres se pierdan lo que es la maternidad pues me da muchísima pena, que se pierdan el bañar a un niño, el darle de comer, que te haga una "pedorreta"... (Risas). ¡Qué pena, qué pena! Me da pena de ellos, porque es una experiencia magnífica, maravillosa...". (Pág. 26, línea 19)*

La maternidad como una experiencia maravillosa de vida que pertenece alas mujeres y que como señala D<sub>2</sub> los hombres tradicionalmente se la han perdido, afortunadamente la idea de que la maternidad y el cuidado de la criatura solo le corresponde a la mujer está cambiando y cada vez son más hombres los que no quieren perderse estas vivencias. Como María Milagros Rivera (2005) expresa los sentidos de paternidad y sexualidad masculina son los que se han transformado con más fuerza a la hora de tomar conciencia de la diferencia de ser hombre. De ahí que se pueda decir que la experiencia de ser padre hoy es, en algunos hombres, completamente distinta de la que era hace treinta años.

*DOCENTE-4- "Bueno... no sé vamos a ver... yo... no sé... yo estoy muy feliz con mis hijos, la verdad que me aportan un mogollón de cosas y cuando tengo tiempo libre casi lo ocupo en ellos y en que... puedan hacer sus actividades, en pasármelo bien con ellos. Son los tres hijos, los tres hombres... machitos. Y siempre que puedo estoy con ellos, y me gusta, algunas veces me he quejado de que no he podido hacer todo lo que antes estaba haciendo... todos mis compromisos ¿no? he tenido que abandonar, pero... al principio me costaba mucho pero yo también he tenido que pararme y decir... bueno ahora mis hijos son pequeños y tengo que estar aquí; necesitan mucho trabajo,*



*mucha dedicación, mucha paciencia..., pero tampoco es: ¡Uy, es lo máximo!”.(Pág.44, línea 25)*

En este relato, aunque la entrevistada expresa la felicidad que le aporta ser madre de tres hijos, también expone que le ha supuesto **el abandono de otras experiencias** porque cuando los hijos han sido pequeños no le han permitido cumplir con los compromisos que mantenía cuando no era madre. Se sus palabras se puede interpretar que a D<sub>4</sub> le hubiera gustado poder realizarse aún más en el campo profesional pero el cuidado y la dedicación que le han ocupado sus hijos no se lo ha permitido. No siempre es fácil la compaginación de la vida familiar con las responsabilidades que conlleva la tarea docente; dado que los y las docentes además de cumplir con su horario en el centro de trabajo deben de dedicar tiempo a las actividades de formación y reciclaje de la práctica profesional, que normalmente se desarrollan en horario de tarde.

*DOCENTE-1-“ Yo considero que las relaciones entre padres e hijos no deben de ser, no se una cosa que se ha dicho mucho últimamente, que se lleva tanto “democráticas”, no puede ser una relación igualitaria porque los adultos son adultos y los niños son niños, entonces evidentemente por la diferencia de edad... Y porque ellos están en aprendizaje y tú eres ya un adulto esas relaciones son, por narices, asimétricas, no pueden ser de igualdad; y cada uno tiene que cumplir su papel, o sea que la autoridad tiene que estar presente entre padres e hijos. Pero sin, a pesar de querer mantener ese tipo de relación de autoridad y de querer inculcar que nosotros somos los que mandamos y ellos los que..., pero sí un entorno favorable, un afecto y un ambiente acogedor... y un montón de cosas que yo no tuve”. (Pág.16, línea 7)*

Las **relaciones entre los padres y los hijos e hijas**, cuando las criaturas van creciendo se articulan toda una red de relaciones, en las que también interviene el imaginario de maternidad y el imaginario de paternidad.

Se observa como la entrevistada realiza una descripción muy similar de la relación que establece con sus hijos y la relación educativa que se establece con el alumnado. Una relación **de autoridad** basada en el respeto mutuo y el afecto.

**Desde el punto de vista de las docentes que no son madres**, se emiten ideas muy similares en ambos casos y que coinciden con las docentes que son madres. Para las entrevistadas que no eran madres la pregunta en un principio crea incomodidad y no saber qué responder. Tanto D<sub>3</sub> y D<sub>5</sub> empiezan

su respuesta diciendo que no saben puesto que no son madres, se hace hincapié en que el imaginario es la idea que ellas tienen de la maternidad.

*DOCENTE-3- “La idea de ser madre... yo creo que es una responsabilidad enorme. Pienso que tener un hijo o una hija, y no es solamente tenerlo, sino yo pienso que lo complicado viene después; que es educarlo, y eso yo pienso que para una persona tiene una responsabilidad muy grande”. (Pág.34, línea 13)*

En primer lugar, la idea de **responsabilidad** cuando una persona es madre por supuesto que tiene una gran responsabilidad con su hijo y su hija, es responsable de su cuidado y de su educación.

*DOCENTE-5- “Eh... la idea de lo que tengo yo de la maternidad, es que eso de no repensarlo mucho, no tengo yo mucha idea de la maternidad ¿no?, pero yo creo que es una experiencia muy importante para la mujer ¿eh?, pero claro que al no haberla vivido me imagino, sé que debe de ser una experiencia muy importante. Debe de ser una experiencia, no sé, algo casi... no sé... no te puedo explicar...”. (Pág. 59, línea 5)*

La idea de **la maternidad como una experiencia muy importante** en la vida de una mujer. En los comentarios de D<sub>5</sub> se intuye bastante prisa por terminar con esta pregunta parece que le incomoda. En nuestra sociedad, cuando se le hace a una mujer la pregunta sobre si es madre o acerca de su pensamiento de la maternidad y la mujer no es madre parece que la cuestión incomoda, pienso que es herencia del sistema patriarcal que tachaba a la mujer que no era madre de incompleta o persona que no había logrado realizarse en su proyecto de vida como mujer. Creo que estas creencias han sido interiorizadas por las mujeres como un “ideal maternal” y van unidas al concepto del “instinto materno”.

Resumiendo las aportaciones recogidas se observa que el imaginario de la maternidad ha cambiado, no se corresponde con el que las mujeres heredaban no hace tantos años tanto por transmisión familiar como educativa; la meta de la mujer era ser madre, sino que la maternidad se considera una experiencia maravillosa pero hoy en día representa una opción, se elige ser madre o no. Para las mujeres sigue suponiendo el abandono de actividades y compromisos sobre todo cuando las criaturas son pequeñas. Además las relaciones de autoridad establecidas con los hijos e hijas se sustentan en los

mismos pilares que las relaciones de los docentes y las docentes con su alumnado.

Desde la pedagogía de la diferencia sexual se considera que la maternidad puede tener grandes y muy potentes derivaciones educativas desde el reconocimiento de la genealogía y los modelos legados por nuestras madres hasta el reconocimiento de la alteridad, la escucha, la ética del diálogo que tantas aplicaciones y utilidades puede tener en el entorno educativo.

### **4.3.-“LA SINGULARIDAD COMO DOCENTE”**

En este apartado trataremos de averiguar como los y las docentes construyen su identidad profesional poniendo en marcha estrategias que emanan de la pedagogía de la diferencia sexual.

Basándose en las fases del modelo de transformación biográfica en este segundo apartado se observará que a medida que las experiencias de los y las docentes se van transformando en acciones docente, la identidad docente, paralelamente, va evolucionando. Se analizará la influencia que los factores de la pedagogía de la diferencia sexual aportan a la conformación de la singularidad que cada maestro y cada maestra poseen y ponen en práctica en su quehacer diario, utilizando diversas estrategias educativas que se observarán a través de las aportaciones de estos y estas docentes en activo.

#### **4.2.1.- Definición de la identidad profesional:**

##### **A.- La autoridad:**

El término autoridad procede del latín “augere” que quiere decir crecer, acrecentar. Lia Cigarini (1996) dice que la autoridad es un “más”, es una cualidad simbólica de las relaciones, es una figura de intercambio, no se encarna pues en ningún hombre ni en ninguna mujer, sino que existe en tanto que circula.

La autoridad, como María-Milagros Rivera (2005) señala, crea, genera la relación por la relación, está a disposición de todo ser humano que la reconozca y desee y logre acogerla. Nos permite abrir espacios de realidad para establecer relaciones.

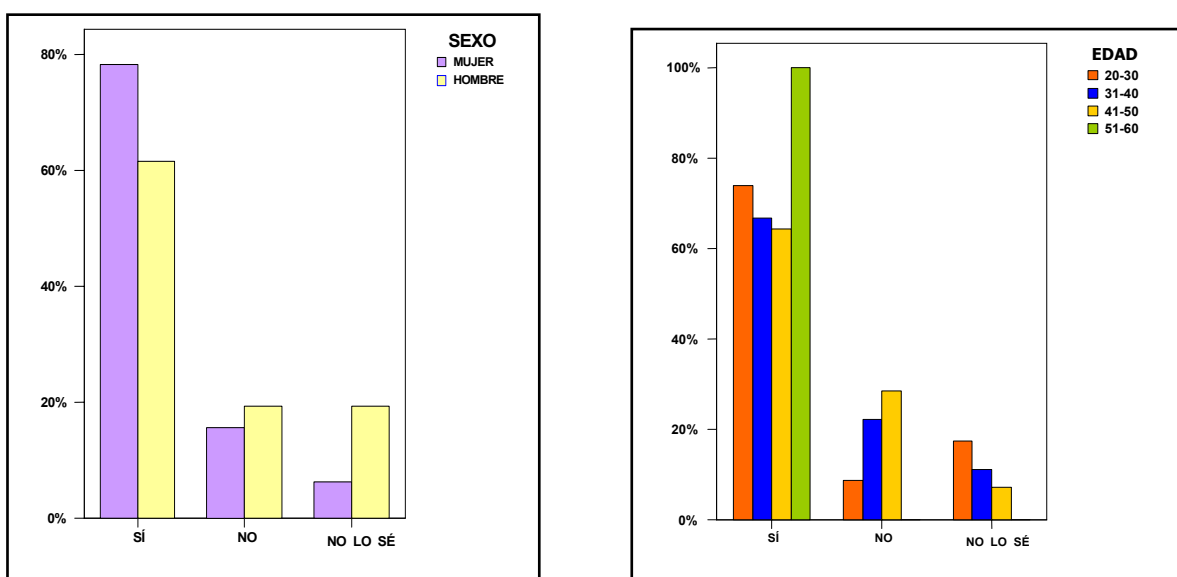
En el cuestionario la propuesta que se hace a los y las docentes es que si se consideran personas con autoridad. Cuando los y las docentes se han enfrentado a la contestación de este apartado no han recibido ningún tipo de aclaración.

Los datos emanados del instrumento que analizamos son las respuestas obtenidas en función de las unidades de análisis “**sexo**” y “**autoridad**”, por un lado; y por otra parte las unidades de análisis “**edad**” y “**autoridad**”. En las

gráficas se pueden observar los porcentajes obtenidos en cada una de las respuestas.

En primer lugar, se puede observar que la mayoría de las docentes, un 78%, afirman poseer autoridad, las respuestas de los hombres aparecen más dispersas, aunque la mayoría un 61% emite una respuesta afirmativa. En segundo lugar, el grupo de 51-60 en su totalidad afirma poseer autoridad en su práctica educativa, seguido por el grupo edad de 20-30 años. con un porcentaje de 74%.

### AUTORIDAD



Gráfica 11: Autoridad como docente.

En la entrevista, pregunté a las docentes si se consideraban personas con autoridad en su práctica docente y si podían pon un ejemplo en el que la mostrasen. El término “autoridad” se interpreta de modos diversos porque normalmente se suele asociar al ejercicio del poder sobre otra persona. Como dice Hannah Arendt (1996) la autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo se puede confundir con cierta forma de poder o de violencia. La autoridad se distingue del poder en que la autoridad es de quien la reconoce, frente al poder que es de quien lo ostenta y ejerce sobre otros u otras.

En primer lugar, se puede observar que varias de las maestras manifiestan tener **problemas** para ejercer su autoridad.

*DOCENTE-2- “Pero si estoy ante una persona que chilla, ante un modelo que yo considero como paterno, la verdad es que me cuesta trabajo imponerme o... imponer un criterio, incluso, hay veces que yo misma me doy cuenta de que... de que me cuesta, lo que pasa es que he empezado a aceptarme porque siempre he estado martirizada y ahora pues mira si es que soy así, es que mi papi era así, y yo me venía abajo y lloraba, pues ahora no es que llore pero me cuesta trabajo ejercer mi autoridad”. (Pág. 22, línea 7)*

En este relato D<sub>2</sub> muestra las **dificultades que tienen para ejercer su autoridad** cuando se encuentra ante personas que quieren imponer su criterio mediante el ejercicio de su poder, ya sea coaccionando a la otra persona dándole voces. En este sentido Hannah Arendt (1996) diferencia el término autoridad de coacción y/ o poder dado que cuando hablamos del segundo se impone la fuerza y cuando se impone la fuerza, la autoridad fracasa. Lo asocia con su modelo paterno, del que se ha hablado en el primer apartado; un modelo autoritario con el que no se podía dialogar, impone su voluntad porque sí, utilizando la fuerza.

*DOCENTE-1- “...Que los alumnos son muy dados a dar la lata todo el rato, charlando y... pues, yo noto que si me enfado un poco y doy una voz; pues se callan y controlo. Otra cosa es que lo consiga durante mucho tiempo.” (Pág.10, línea 15)*

Se puede ver que D<sub>1</sub> asocia del término autoridad con el de **controlar**, hacerse con las riendas de la dinámica de la clase. El ejemplo de autoridad que nos muestra D<sub>1</sub> es imponerse con su alumnado por medio de voces, enfados.

*DOCENTE-5- “Creo que la autoridad hay que ganársela, yo participo con eso en la opinión de M., que como venimos de la etapa en la que la autoridad era dictadura, y no es confundible la autoridad es una cosa y otra es la dictadura. Y entonces yo creo que para ser ... profesional de la enseñanza hay que tener autoridad, y uno de los problemas que tenemos en la enseñanza , hoy en día es que no tenemos autoridad, y yo, tocaré madera, pero creo que todavía tengo autoridad.(Pág.,51, línea 19)*

En otros casos la autoridad se descubriría en un **encuentro personal**, un contacto directo, buscar el espacio para la palabra y la comunicación; inventar procedimientos para conocerse entre sí, es el fundamento para que se puedan crear relaciones de autoridad. La entrevistada hace un apunte para distinguir entre lo que tradicionalmente se vienen entendiendo como autoridad, es decir, un sinónimo de poder controlador y en algunos casos jerárquico; y lo

que realmente es y se desarrolla a través de la pedagogía de la diferencia sexual, es decir, cuando hablamos de una relación de autoridad no se apoya en el poder que pueda ejercer una persona, sino que se tienen en cuenta una jerarquía que ambas personas reconocen. En la dictadura se impone y se manda a voluntad persiguiendo intereses propios, la autoridad se va perfilando como relación (puente, mediación, canal) donde el sujeto activo es quien, libremente concede otorga, reconoce una autoridad no impuesta, y a la que obedece (Rius, R.; 1997). D<sub>5</sub> comenta que hoy en día los y las docentes no tenemos autoridad, habla en general, puesto que la sociedad ha ilegitimado la labor educativa, lo cual representa el motivo de problemas y conflictos que se presentan diariamente en los centros educativos.

*DOCENTE-1-“...Pues a pesar de las dificultades que entraña nuestra profesión con el alumnado hoy, pues yo noto mi autoridad, por ejemplo en que cuando yo estoy en una clase, aunque sea con, con (...) conflictiva”. (Pág.10, línea 11)*

Aparece, de nuevo, la idea de la falta de autoridad como **problema** para poder conducir, controlar, estar al mando en el aula. Pienso que se señala esa falta de apoyo por parte de las familias que ilegitima la tarea pedagógica del educador y de la educadora. Existe una falta de reconocimiento entre los y las enseñantes y las familias del alumnado; darles valor, aceptarlos y verlos en su singularidad.

*DOCENTE-2- “Cuando se me conoce se me respeta y puedo... tengo autoridad, en ese sentido...”. (Pág.22, línea 4)*

Otra sugerencia aportada por las maestras entrevistadas es autoridad como **respeto**. Resurge la aportación del reconocimiento mutuo para que exista autoridad. Ella afirma que cuando las otras personas se acercan a ella, la aceptan, la ven en su singularidad y le confieren autoridad.

*DOCENTE-4- “Bueno yo a mis alumnas y a mis alumnos siempre... cuando les reclamo su respeto siempre, porque yo soy una persona muy respetuosa con ellos. Y la autoridad para mi es el respeto mutuo, esa mi única autoridad ¿sabes?”. (Pág.39, línea 24)*

Una búsqueda del encuentro personal, tener confianza en la persona concreta que te invita a explorar, a comunicarte a relacionarte. Para que el

respeto esté siempre presente se debe de asumir y favorecer la diversidad, es decir, una aceptación de todos y todas como somos, nuestros intereses y habilidades, nuestra forma de expresarnos.

*DOCENTE-5- "Por fortuna, todavía no he tenido problemas así con ningún nene, pero hombre eso cuesta porque ellos saben también que si yo les digo a las dos nos vamos a quedar, a las dos estoy yo allí y yo estoy castiga como ellos, y si otro día, mañana no ha pasado nada, pero eso hoy se tiene que quedar aclarado. Entonces, sí me considero una persona con autoridad". (Pág. 51, línea 19)*

La autoridad como **obediencia**, como aporta Hannah Arendt (1996): "La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia".

En esta declaración se puede observar la contradicción entre autoridad y obediencia a través del **castigo**, es decir una forma de imponer la disciplina, la autoridad con la coacción al alumnado. Creo que este modelo metodológico puede venir derivado del modelo que ella misma recibió durante las etapas de la infancia y la adolescencia.

*DOCENTE-2- "... En infantil soy la autoridad en el sentido que soy la que marca la rutina, la que digo en este momento se hace esto, en este momento se hace lo otro. Luego me... les escucho demasiado, creo, (risas)... no sé si demasiado, pero bueno que al final pues... soy flexible a lo que ellos me demandan y procuro dárselo también...pero bueno, que...y si llega un momento de conflicto soy la mandona y se hace lo que yo digo...". (Pág.22, línea 28)*

D<sub>2</sub> ejemplifica su ejercicio de autoridad, dice que ella es la que manda, pero en el sentido de marcar la rutina, organizar, controlar las actividades,; y luego se vuelca escuchando al alumnado, teniéndolo en cuenta, atendiendo a sus demandas.

*DOCENTE-3- "... Bueno porque yo de una manera o de otra consigo lo que quiero con mis alumnos; que si me propongo ver una materia o realizar una actividad, consigo hacerlo con ellos". (Pág.31, línea 3)*

En esta intervención, la autoridad es concebida **como una estrategia para conseguir una meta con el alumnado**. Relacionarse con el alumnado, decir la verdad para apoyarles, para crear, para entender, para llegar tan alto y



tan lejos como cada uno o cada una desea y pueda como señala Nieves Blanco (2002).

*DOCENTE-3-“...Pero consigo hacer las cosas que yo quiero hacer”. (Pág. 31, línea 8).*

Se reafirma, autoridad como estrategia para conseguir compartir conocimiento, lograr que el alumnado crezca como persona.

*DOCENTE-4- “Ahora estoy descubriendo que vienen compañeras o mis alumnos a consultarme diversas cuestiones que son más a nivel de conciencia, o de ¿sabes? Más íntimos que... y digo pues puede ser que a mi se me pueda tener un poquito como referente ¿no? Pero bueno autoridad en sentido positivo”. (Pág.39, línea 18)*

Ser una persona con autoridad, ser una **referente** al que se le puede consultar, preguntar, pedir consejo, compartir el punto de vista; coincide con una de las características que en educación posee la autoridad; partir de y valorar la experiencia, el conocimiento que cada uno de nosotros o nosotras tenemos.

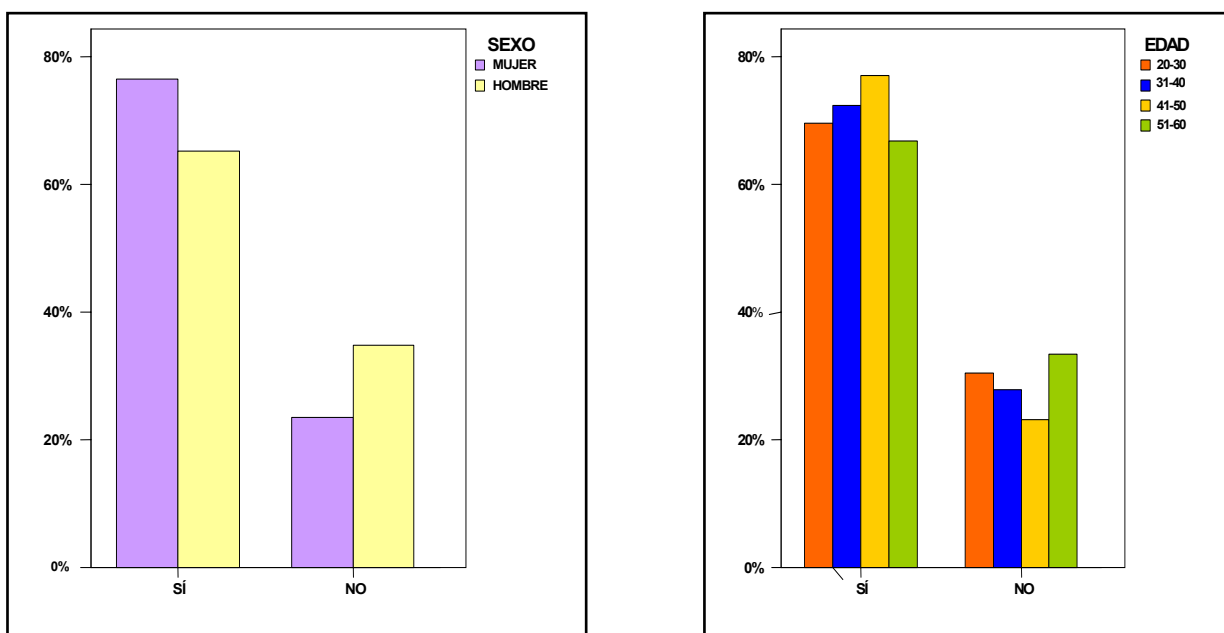
Creo que en las palabras de estas maestras se puede entrever una reelaboración y cuestionamiento del concepto de autoridad docente. Revisando la idea tradicional de control y castigo por una apuesta más cercana a la relación, a la negociación y el diálogo entre personas diferentes.

## B.-El partir de sí:

En el cuestionario la propuesta que se hace a los y las docentes es que si tiene sentido la expresión “*partir de sí*” en la práctica educativa que cada uno de ellos y ellas ejercen actualmente.

Los datos emanados del instrumento que analizamos son las respuestas obtenidas en función de la unidad de análisis “**sexo**” y “**partir de sí**” en la práctica educativa. En la gráfica podemos observar que un 76% % de las docentes afirma que parte de sí en la práctica educativa, los hombres dan la misma respuesta pero en un menor porcentaje un 65%. Si se analizan la respuestas en función de la unidad de análisis “**edad**” y “**partir de sí**” en la práctica educativa podemos ver que las respuestas están bastante equilibradas en los diferentes grupos de edad. El porcentaje más alto, un 77% que afirma partir de sí en su práctica docente es el grupo de edad de 41-50 años.

### PARTIR DE SÍ



Gráfica 12: Partir de sí en la práctica educativa.

En la entrevista la cuestión en un principio le preguntaba por el área o materia que imparte y seguidamente se le pregunta el significado de “partir de sí” en la práctica educativa. Al analizar una a una las entrevistas han surgido varias subcategorías de análisis que iremos desmembrando poco a poco.

El significado de “partir de sí” en el terreno educativo y desde las aportaciones de la pedagogía de la diferencia sexual es verse a sí mismo o a sí misma como cada uno y cada una es, como actúa, como hace y deshace, como se relaciona, como enseña; considerar la propia singularidad como enseñante frente a los “protocolos habituales de la profesión”, es decir, siempre se opera desde las vivencias propias. Es un ademán de concederse autoridad, de recapacitar sobre tu propia biografía y analizar la formación adquirida con el paso del tiempo en el contexto educativo en el cual actúan y se desenvuelven los y las docentes. Considero que es sentirse protagonistas de nuestras propias historias y definirnos con un estilo docente propio, que nos diferencia y nos singulariza.

“Partir se sí” tiene una gran importancia en la pedagogía de la diferencia sexual puesto que nos muestra que hay mujeres y hombres en la enseñanza y actuaciones y experiencias muy diferentes.

*DOCENTE-1- “... Yo siempre intento ser yo misma...”. (Pág. 11, línea 5)*

*DOCENTE-2- “... Pues yo creo que es que cuando te enfrentas a las cosas, te enfrentas siempre desde ti, desde tu postura, desde tu experiencia, desde... yo no soy la misma hace veinte años que ahora porque tengo otra experiencia distinta. Y claro que es importante partir de mi misma”. (Pág. 22, línea 33)*

Se comenzará analizando el pensamiento que se repite en las entrevistas, afirmando **ser una misma** o uno mismo, partir de tus experiencias, presentarse como cada uno o cada una es, decir la verdad; pienso que tiene bastante relación con la categoría anterior ya que es una forma de darse autoridad.

Nos transfiere la idea del ser humano en evolución continua, transformación a partir de las experiencias y acontecimientos vividos, aprendizaje constante, un vaivén de momentos que a los y las docente nos aportan formación y enriquecimiento personal.

*DOCENTE-5- “Sí... yo a los nenes y a las madres, yo siempre les digo; yo soy hija, mis padres son, han sido trabajadores como sois vosotros; yo he llegado a donde he llegado ¿eh? y soy una como vosotros. Entonces vuestros hijos y vosotros podéis llegar a donde yo he llegado”. (Pág.52, línea 5)*

*DOCENTE-5- "O sea que yo me presento como soy, soy muy mala para engañar yo a nadie". (Pág.52, línea 20)*

La sinceridad, decir quien se es, hablar de nuestra historia personal; mostrarse accesible, no mentir. Mostrar a nuestro alumnado el camino biográfico seguido hasta llegar a ser quienes somos.

*DOCENTE-3- "... Eso quiero decir, o yo entiendo que a través de la enseñanza tu transmites tus mismos valores, tal como tú eres o las cosas a las que tú les das importancia son las que luego tú les das importancia en clase con tus alumnos, las mismas". (Pág.31, línea 16)*

La idea de **transmisión de valores** como característica fundamental del significado de partir de sí misma en la enseñanza se va repitiendo en casi todas las respuestas. Refleja claramente que el y la docente es transparente frente a sus alumnos y alumnas, y como dice Nieves Blanco (2002) en la práctica educativa se fomenta que ellos y ellas en su proceso de aprendizaje partan de sí; a través de las actividades y dinámicas que se proponen, que no emulen, que no repitan; que trabajen desde su singularidad.

*DOCENTE-1 -"Intento transmitirles que... a veces no sé si consigo lo que quiero realmente pero, por ejemplo algo que me gusta inculcarles a los niños, siempre, es que la oportunidad que tienen de aprender hubo un tiempo en que mucha gente tuvimos que (...) tuvimos que conseguirlo a fuerza de... pues yo que sé... como si fuese algo que no tenía todo el mundo y que era un privilegio". (Pág. 11, línea 11)*

Ser portadora del gusto por aprender, hacer que el alumnado valore positivamente las experiencias educativas que hoy en día el estado les ofrece, ser conscientes de que en el pasado los acontecimientos escolares no estaba al alcance de todos y todas.

*DOCENTE-5- "...Hay que estudiar para conseguir un puesto de trabajo bueno...". (Pág.52, línea 13)*

En este caso, la entrevistada insiste en que el gusto por aprender, estudiar es un puente que nuestro alumnado debe de valorar para en un futuro obtener un buen puesto de trabajo y poder realizar actividades como viajar.

*DOCENTE-5- “El día de mañana cuando seáis grandes que viajéis, que viajar es una experiencia magnífica”. (Pág.52, línea 10)*

Compartir aficiones con el alumnado, que participen de tus gustos, preferencias; es compartir lo que tú eres es el principio de ese referente o modelo docente que todos y todas heredamos en la etapa infantil.

*DOCENTE-1- “Eso es algo que siempre tengo en mente, pero yo no sé si eso sirve para algo porque ellos parten de otro tipo de experiencias, ellos no saben nada del pasado, ni de nosotros, ni de... porque aunque intentas más o menos transmitirlo pero no se si se consigue o...porque sus experiencias son diferentes...”. (Pág.11, línea 18)*

Ser la narradora, la historiadora, es decir, contar cómo aprendían los niños y las niñas en el pasado. No se puede olvidar la historia como relata Hannah Arendt (1996), no se puede perder la tradición porque al obviarla rompemos los lazos con el hilo conductor de nuestro presente con nuestro pasado, cada nueva generación se sustenta en hechos y acontecimientos que previamente han ocurrido. Debemos de crear genealogía femenina y no olvidar a nuestras antecesoras. Los valores que tiene la presente generación difieren de la anterior.

*DOCENTE-4- “... Pues lo primero el espacio, el reparto no sé... la característica de mi clase es que todos estamos sentados en una mesa grandota, todos alrededor yo me siento con mis alumnas ¿no?”. (Pág.40, línea 5).*

El partir de sí **organizando el espacio**, se es uno mismo y una misma en la forma en que cada cual organiza su lugar de trabajo.

D<sub>4</sub> comparte su espacio con sus alumnas; nos muestra que su lugar es el mismo que el de sus alumnas, mostrando cercanía, contacto. La mesa representa un símbolo de unión entre la docente y su alumnado.

*DOCENTE-4- “Mi clase está adornada con cositas que hemos hecho entre todas. Me gusta tener flores, todas hemos plantado una planta, o sea, quiero... mi clase cuida su medio y nos cuidamos entre nosotras”. (Pág.40, línea 9)*

**Singularizar nuestro lugar de trabajo**, poner parte de lo que somos los y las docentes junto con nuestro alumnado. Partir de sí desde el cuidado mutuo entre las personas inmersas en el proceso de aprendizaje, y cuidar del entorno manteniéndolo agradable.

*DOCENTE-4-“... Yo creo que eso es lo que pongo. No hay voces, no hay mal rollo, o intento que no lo haya... No sé, así es como yo afronto mi aula”. (Pág.40, línea 13)*

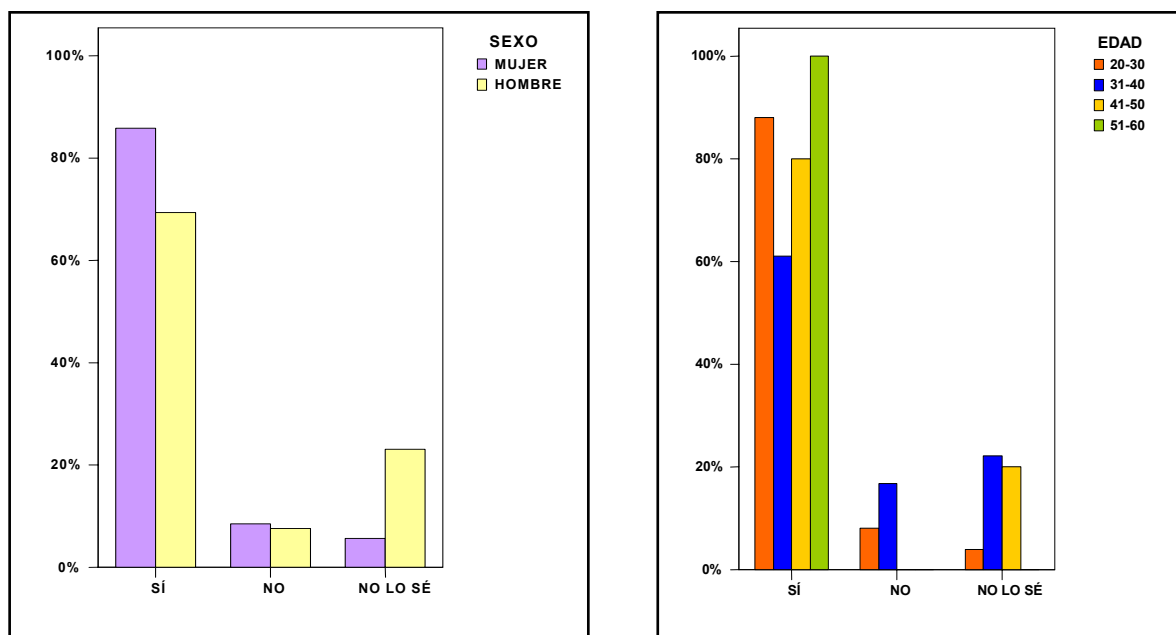
Ser uno mismo, una misma **resolviendo conflictos a través del diálogo** sin voces, sin chillar, a través de la persuasión que Hannah Arendt sitúa en una posición de igualdad que opera a través de la argumentación de ideas.

Marina Fuentes-Guerra (2005) muestra el concepto de “partir de sí” en la práctica educativa como una forma de desarrollar la libertad femenina que previamente ha seguido una fase de autodesignación; y así lograr expresarnos con voz propia tanto las docentes como las alumnas.

### C.-El compromiso y sentido de su propio trabajo:

En el cuestionario la pregunta les plantea a los y las docentes si se consideran personas comprometidas con la transformación de la enseñanza. Al estudiar las unidades de análisis; sexo y existencia del compromiso con la transformación de la enseñanza; en las gráficas se puede observar que un 86% de las mujeres opina que sí, y un 69% de los hombres se afirma en esta cuestión., un 23 % de los hombres manifiesta no saber si está comprometido con el cambio o transformación en educación. Si las unidades de análisis observadas son la edad y la existencia de compromiso con la transformación de la enseñanza el grupo edad comprendido entre los 51-60 años es el que se manifiesta más comprometido en un 100%, seguido el de 20-30 años, con un 88%.

#### COMPROMISO



Gráfica 13: Compromiso con la transformación de la enseñanza.

En la entrevista la pregunta es la misma, pero en este caso la opción de respuesta no está cerrada sino que se deja abierta y a través del relato cada una de las docentes nos narra el grado de compromiso que actualmente tienen con el cambio de la enseñanza y la implementación de la misma.

Se puede observar que existen **contradicciones** entre lo que una misma piensa que podía haber hecho o el grado de compromiso que nos exigimos a nosotras mismas.

*DOCENTE-1- “Yo, al menos, en la medida de lo posible lo he intentado, otra cosa es que yo me sienta satisfecha con lo que yo haya conseguido”. (Pág.10, línea 20)*

*DOCENTE-1- “Pero bueno eso en mí es que es... el sentimiento de culpa de no haber hecho siempre lo suficiente... (Llora) es que es una característica mía”. (Pág. 10, línea 24)*

En las palabras de D<sub>1</sub> se puede encontrar el sentimiento de frustración, de falta de autoestima bastante frecuente dentro del profesorado. Se plantea la apertura de conflictos, que como refiere Nieves Blanco (2001) es hablar de desconfianzas en la propia institución, de percepciones y problemas que cada una se encuentra; cuando se abre un conflicto no se sabe cómo, ni cuándo se logrará cerrar, de ahí que podamos ser temerosas de compartir nuestra intimidad.

*DOCENTE-2- “Y es que si no, no estaría en la escuela, supongo, vamos... porque si considerara que la teoría de la reproducción tienen todo el sentido no estaría en la escuela. Yo trabajo en zonas CAEP, así es que es donde más se nota que o apuestas porque haya una transformación o...si no pues te irías a tu casa, directamente”. (Pág. 23, línea 3)*

Paradójicamente, podemos encontrar la visión optimista de **afán de superación**, de estar convencida que tu trabajo contribuye a la transformación de la enseñanza. Búsqueda del crecimiento personal mutuo de los y las docentes con su alumnado

D<sub>2</sub> apuesta por la escuela porque es un sitio donde se establecen las relaciones, donde las personas más jóvenes intercambian con las adultas y nace la mediación.

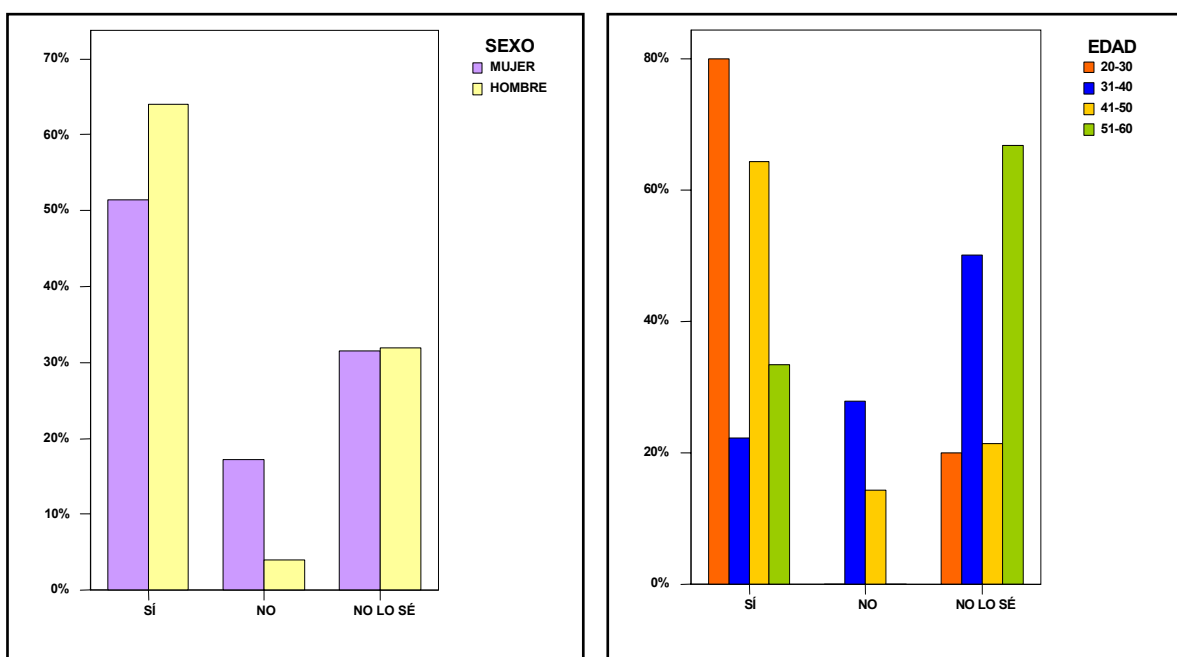


## D.-Estilo docente propio:

En los estudios de caso llevados a cabo por Goodson, I. (2004) señalan que los componentes importantes de la identidad docente que se evidencian son; las experiencias de la infancia, los modelos docentes, las experiencias educativas y con menor relevancia las personas o experiencias educativas a edades tempranas.

En este apartado la pregunta realizada pretende hacer visible si los docentes y las docentes son conscientes de la diferencia que puede o no existir entre sus propias clases y las de sus compañeros, o sin embargo piensan que ante un mismo currículo prescriptivo las clases de todos y todas son iguales.

### DIFERENCIA DE LAS PROPIAS CLASES



Gráfica 14: Diferencia de las propias clases.

Como se puede observar en la gráfica, si la unidad de análisis es el sexo y la creencia en la diferencia de las propias clases en la práctica educativa, el 51% de las docentes afirma que sus clases son diferentes y un 64 % de los hombres emite la misma respuesta. Un 31% de las mujeres y un 32% de los hombres manifiestan no saberlo. Si como unidades de análisis tomamos la edad y la creencia en la diferencia de las propias clases en la práctica

educativa, vemos que el grupo de edad comprendido entre los 20-30 años, en un porcentaje de un 80% manifiesta la creencia en que sus clases son diferentes a las de los demás, y un 66,7%, del grupo edad situado entre los 51-60 años, dice no saberlo

En las entrevistas, las cinco docentes expresan sus opiniones con bastante humildad, se desprende un cierto recelo en el momento de comparar su propia práctica docente con las de los demás compañeros y compañeras.

Se comenzará analizando si son conscientes de la **identidad propia** en la práctica educativa diaria.

*DOCENTE-1- La verdad es que no lo sé. No sé (...). No lo sé... yo siempre intento ser yo misma... (Pág.11, línea 5)*

*DOCENTE-3- Bueno, yo no sé si son diferentes a las de los demás. (Pág.31, línea 25)*

D<sub>1</sub> muestra dificultad para contestar la pregunta, aunque finalmente defiende ser ella misma en sus clases, en su práctica, con el alumnado.

*DOCENTE-2- "Porque evidentemente nadie está repetido, no somos iguales, exclusivos, en eso mira, nos hace diferentes... (Pág. 23. línea 9)*

La diferencia como cualidad que nos enriquece a todos y a todas, la diversidad de las personas de puntos de vista, cualidades, capacidades, intereses.

*DOCENTE-4- "Pues yo creo que es por eso, por ese trato que yo le doy a mis alumnos". (Pág. 40, línea 25)*

En esta intervención afirma la diferencia que existe de sus clases e intervenciones educativas con un ejemplo; el respeto que ella muestra a sus alumnos y alumnas, una característica que tratamos en el tema de la autoridad el respeto mutuo nos enriquece como personas.

*DOCENTE-5- "Y además quien entra en mi clase me dice se nota que es tu clase". (Pág.53, línea 35)*

Las aulas, sobre todo las de primaria, están impregnadas de la identidad del docente o la docente y del alumnado que está en ellas. D<sub>5</sub>, en un principio depara en esta distinción, su estilo. Su identidad es apreciable incluso en la distribución, decoración de su aula.

Cuando las docentes analizan su propia identidad lo hacen a través de una **identificación de los valores** que para ellas son fundamentales e intentan transmitir a sus alumnos y alumnas para que sean personas integrales.

*DOCENTE-1- "... Que la oportunidad que tienen de aprender hubo un tiempo en que mucha gente tuvimos que (...) tuvimos que conseguirlo a fuerza de... pues yo que sé... como si fuese algo que no tenía todo el mundo y que era un privilegio". (Pág. 11, línea 11)*

En este caso el valor que D<sub>1</sub> considera fundamental es que los alumnos y alumnas valoren, la oportunidad de aprender que se les brinda actualmente y la aprovechen. Ella lo hace a través del intercambio de experiencias que vivió en primera persona y que comparte en su práctica educativa.

*DOCENTE-2- "Pero yo creo que lo que tienen mis clases, sobre todo mis clases en infantil, se refiere a afecto, a cariño. A mi me da mucha alegría ir a la fila de mi... llegar al colegio, está la fila y que se salgan de la fila a darme un abrazo, traerme una florilla, pues yo siempre he dicho que ese es el mejor regalo que me hacen cada día, la verdad es que yo creo que el afecto sí que las distingue". (Pág.23, línea 10)*

La afectividad como característica que determina el estilo docente, la tarea educativa es un intercambio de afectos. En la etapa educativa de educación infantil, el alumnado tiende a construir una relación simbólica similar a la relación que tenga con su madre, basada en el afecto, el respeto y la autoridad.

*DOCENTE-3- "...Los tipos de valores. Si yo considero que la responsabilidad es importante pues la valoro en mi y ... pues lo valoro en mis alumnos e intento que ellos sean responsables de lo que dicen de lo que hacen, que tengan cierto grado autonomía, tienen que ser independientes, igual que yo lo soy. Pues eso es lo que yo le pido en su trabajo, o en su forma de hacer el trabajo". (Pág. 31., línea 28)*

Para D<sub>3</sub> la identidad que su estilo como docente ha desarrollado enlaza con el deseo de que sus alumnos y alumnas se desarrollen de manera holística; sean personas autónomas y responsables, enlaza con la idea de los objetivos generales que pretende desarrollar el currículum.

*DOCENTE-4- "Quiero que sean personas integrales, que se... que tengan una educación pero en todos los aspectos, que sean buena gente y que... que tengan un sentido de la vida y del mundo amplio. Que tengan los poros bien abiertos para recibir..."*

*pero que su formación sea lo suficientemente fuerte, en valores, para que nadie los tumbe. (Pág.40, línea 31)*

*DOCENTE-5- "... En mi clase nada más entrar te puedo decir que la gente la conoce porque hay muchas cosas, tengo muchos materiales porque lo guardo todo; y cuando la gente allí en mi colegio va y dice:"A. ¿tendrás tal cosa? Quiero preparar y no encuentro... no te preocupes ya te buscaré..." (Pág. 54, línea 6)*

La identidad de D<sub>5</sub> es descrita como recurso, es decir, una persona que almacena materiales de todo tipo para preparar actividades y para ser un punto de apoyo con sus compañeros y compañeras; este aspecto le confiere identidad porque la hace diferente del resto de docentes con los que ella trabaja.

Hemos visto a lo largo de estos apartados que las docentes entrevistadas definen su identidad profesional con aspectos como el compromiso, la relación con el alumnado y la singularidad que da sentido a la propia práctica educativa.

#### **4.2.2.-Estrategias de la práctica docente:**

En este apartado se indagará en cuáles son las estrategias que pone en marcha las maestras entrevistadas en su actividad docente. Para ello les hemos preguntado en las entrevistas y cuestionario por estrategias habituales, derivadas de las lecturas realizadas sobre la pedagogía de la diferencia sexual.

En último lugar, para cerrar este apartado se intenta conocer la actitud y pensamiento de los y las profesionales de la educación en relación a la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación en Andalucía.

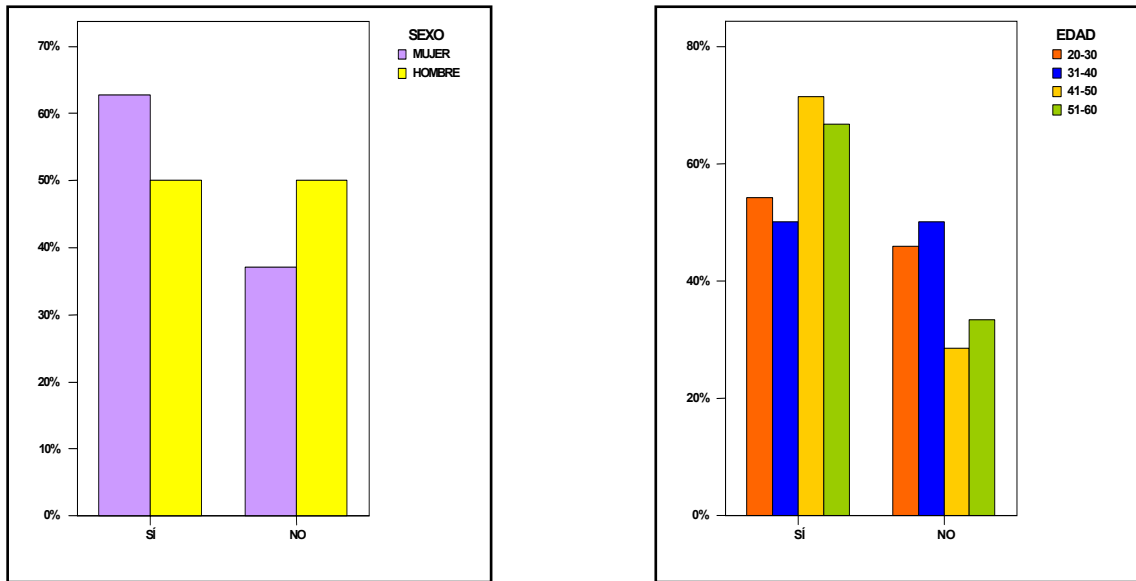
#### **E.- Dar lugar a chicos y chicas en el aula.**

Los resultados de los cuestionarios nos indican al analizar las unidades de análisis sexo y la utilización como estrategia educativa el dar lugar a chicos y a chicas en el aula, vemos que un 63% de las mujeres afirma utilizar esta estrategia, por otra parte un 50% de los hombres la utiliza y la otra mitad niega su empleo en sus clases.

Cuando las unidades de análisis son la edad y el uso de esta estrategia educativa, los grupos de edad comprendidos entre los 41-50 años, con un 71%, y 51-60 años: con un 66% son los que afirman ponerla en práctica en el desarrollo de sus experiencias en el aula.

Resulta llamativo el pensamiento de un gran número de maestros y maestras que piensan que al hacer distinciones, como por ejemplo “dales lugar”, están discriminando y , piensan, que al no hacer ningún tipo de distinción están promoviendo la igualdad entre el alumnado.

## DAR LUGAR A CHICOS Y A CHICAS



**Gráfica 15: Dar lugar al alumnado en el aula como estrategia educativa.**

En las entrevistas, las cinco docentes afirman la utilización de esta estrategia en sus prácticas educativas diarias.

*DOCENTE-1- "... Bueno yo procuro despabilar a las niñas que no se dejen avasallar, y a los niños frenarlos cuando se pasan, pero otra cosa es que yo consiga ser justa, o equilibrada en esa porque como personalmente lo he pasado mal por esa diferencia a lo mejor exagero mucho, a lo mejor no consigo un equilibrio".(Pág.12, línea 16)*

*DOCENTE-1-"A lo mejor me decanto más por defender más a las niñas o..." (Pág. 12, línea 22)*

Como se puede observar, D<sub>1</sub> relata que suele ponerla en práctica defendiendo a las niñas cuando los niños intentan "robarles el espacio", es decir, intentan abarcarlo todo, ser los protagonistas y la mayoría de las niñas quedan silenciadas, apartadas; la docente manifiesta intentar equilibrar pero debido a sus propias vivencias puede que esté ocupada en darle lugar a las niñas en todo momento. Y según sus propias palabras no sea justa para con los niños.

*DOCENTE-2- "No sé si lo consigo, pero procuro no hacer ningún tipo de distinción. Y... en el sitio que me muevo, ellos marcan distinciones" (Pág.23, línea 36)*

No hacer distinciones entre niños y niñas, las asignaciones de los estereotipos y prejuicios, dependiendo del lugar donde trabajemos se hacen más o menos evidentes. D<sub>2</sub> nos habla de su trabajo en un centro deprimido socioculturalmente, donde todavía están más marcadas las diferencias y los roles de género. Los y las docentes debemos de trabajar deconstruyendo el imaginario negativo y discriminatorio sobre el significado de ser hombre y ser mujer, para construir otro imaginario de diferencia sexual positiva; en el que el significado se engrandezca y se enriquezca de cualidades y maneras de ser, pero sin olvidar que todos y todas somos personas y poseemos los mismos derechos.

*DOCENTE-2- "Recuerdo un día en que yo repartiendo caramelos, me decían: "No, no yo este no lo quiero, yo quiero uno de hombre...". Yo decía pero qué será un caramelo de hombre, un caramelo de hombre; y es que les estaba dando uno que tenía un papel que no era azul, y él quería un caramelo azul, ya me dijo que no que era como el de la carpeta que lo quería... Quiero decir que la etnia gitana que parece que eso de los hombres, la camisa blanca, que este te iba con la camisa blanca en tres años. A pesar de que, al final, jugaba con las muñecas como el resto, vamos, y encantado de... le daba igual que fuera de hombre que rosas, yo procuraba darle las cosas rosas". (Pág.23, línea 37)*

La labor debe de ser conjunta entre la familia y la escuela. Como Consuelo Flecha (1998) expresa cuando hablamos de diferencia de género tenemos que tener presente la institución familiar, dado que en ella persisten las raíces de esta división jerárquica y /o discriminatoria; que se manifiestan en la realidad diaria en nuestra experiencia como docentes reflejando la desigualdad entre hombres y mujeres. Para conseguir desterrar estas conductas sexistas además de poner en práctica una labor desde la pedagogía de la diferencia sexual se tendría que poner en práctica la coeducación en la familia.

*DOCENTE-5- "Eso cada día me resulta más... bueno en mi colegio, bueno yo antes los tenía por grupos y además los tenía mitad niños y mitad niñas, pero eso era una guerra tremenda porque ellos querían estar las niñas con las niñas y los niños con los niños". (Pág.54, línea 24)*

Se vuelve a recalcar los patrones culturales asimilados a través de la transmisión de los estereotipos de género, por ejemplo en los juegos en los agrupamientos los niños desean estar con los niños y las niñas con las niñas; cuando los y las docentes intentan equilibrar formando grupos heterogéneos, al principio nos encontramos las reticencias de ambos pero no se debe de abandonar.

*DOCENTE-5- "... Y últimamente ya ahí, además tengo una clase en la que tengo muy pocos niños y muy pocas niñas, con lo cual es tela marinera con lo agotadora que es, ya es que ni el recreo descansas es que los niños son... entonces pues los tengo mezclaos, voy mezclando procuro que no estén los niños solos o las niñas solas, pero la verdad que es una batalla dura porque tienes que dedicarles..." (Pág.54, línea 27)*

Las relaciones entre iguales como señalan López Górriz, I. y colaboradoras (2001) cuando los niños y niñas son pequeños además de favorecer el descentramiento social tanto cognitivo dado que las representaciones de otros niños y niñas les resultan más próximas que las de las personas adultas, ayudan a canalizar la agresividad y regulación de la misma y suponen un progreso en el reconocimiento de los derechos y deberes de los demás, de ahí que como docentes se debe de promover las relaciones entre niños y niñas, y no dejar que se agrupen homogéneamente por sexo como norma. Aunque, como relata D<sub>5</sub> pueda ser una tarea agotadora debido a las resistencias que nos podemos encontrar por parte del alumnado.

*DOCENTE-3- "... Yo sé que los chicos en clase llaman más la atención que las chicas. Entonces, yo, a ellos, les presto más atención pero porque son más alborotadores, porque ocupan más espacio, y más tiempo. Entonces yo intento darles el mismo trato a unos que a otros, pero también sé que a ellos les dedico más pero porque atraen más la atención también, porque no paran, a ellas, sin embargo, no le tienes que llamar tanto la atención. Entonces pues a ellos se la llamo más veces, con lo cual estoy más tiempo con ellos que con ellas. Eso sí lo noto yo en clase mucho". (Pág. 32, línea 6)*

Se observa que D<sub>3</sub> afirma abiertamente que los chicos ocupan más espacio, más tiempo en el transcurso de la clase, y asume que desarrolla una diferencia de trato en el aula entre los chicos y las chicas, nos podemos preguntar cuál es el motivo que se establece para esta diferencia de trato; Marina Subirats (1994) plantea diferentes explicaciones derivadas de un estudio hecho en Cataluña; en relación con el ejemplo que nos pone la



entrevistada la respuesta puede ser que los y las docentes dedican más tiempo a los chicos que a las chicas puesto que se ha comprobado que los chicos son más variables en conducta que las chicas, los y las docentes deben de estar más pendientes de ellos y han de controlarlos más. Otra explicación que nos propone la autora es que debido al comportamiento más conflictivo que manifiestan los chicos, esto puede explicar que los y las docentes les riñan más, como expresa D<sub>3</sub>.

*DOCENTE-3- "...Cuando comentamos, hablamos, dialogamos pues intento que ellas también den su opinión porque muchas veces quienes más levantan la mano, son ellos, o sea lo primero que... se les ocurre una idea y lo sueltan, pero a ellas a veces le tengo yo que preguntar para que lo digan también; por eso intento que sean los dos, estoy yo pendiente para que esto sea así". (Pág.32, línea 22)*

Se insiste en la afirmación de la idea de que los chicos tienden a ocupar el espacio, y la pregunta que nos podemos hacer es cuál es la respuesta de las chicas. La entrevistada comenta que suele estar pendiente de ellas; los chicos abiertamente dan su opinión y a las chicas se les tienen que pedir, preguntar; según los estudios realizados en Cataluña se ha comprobado que las chicas muestran actitudes de pasividad creciente cuando se les habla menos y aumenta su participación cuando se está pendiente de ellas y se las estimula para que participen en igual medida que a los chicos.

*DOCENTE-4- "En mi clase... en mi aula, todas tienen el mismo... la misma autoridad. Eh... tienen el mismo tiempo para todo; dependiendo de cada una sus capacidades... pero no se distingue entre hombre y mujer". (Pág. 41, línea 18)*

Afirma la puesta en marcha de la autoridad dando lugar en el aula, no distingue entre niño y niña, entre hombre y mujer, desde el reconocimiento mutuo. La cuestión de tener lugar depende de sí mismo, de sí misma así como de las capacidades de cada cual y lo que quiera aportar partiendo de sí, de su conocimiento, de su pensamiento, de su ser.

*DOCENTE-4- "Lo que sí siempre que puedo, eso sí, hago dinámicas o algún tipo de actividad para que reflexionen sobre cómo las mujeres estamos respecto con a los hombre, y como las niñas respecto a los niños, o les planto fichas para que reflexionen sobre su postura ¿no?, ante su propio ser ¿no? Porque es verdad que ya se da discriminación, o sea que, pero bueno yo intento que todo vaya hacia delante , por*

*supuesto no dejo pasar ni una, en el momento en que un chico piensa que tiene derecho sobre una chica, paro los pies, y retomamos el tema, no me importa cortar una clase de lengua, de matemáticas de lo que sea siempre que se trate de resolver un conflicto a nivel de valores, porque pienso que nos estamos equivocando; que las instrumentales, ya no son las que más deberían de priorizarse en educación creo que los valores están ahí en un segundo plano y deberían de estar en primer plano". (Pág.41, línea 20)*

Debatir, estimular el pensamiento crítico para reflexionar sobre la situación de las personas en nuestra sociedad, es una de las técnicas que Anna María Piussi propone para darse cuenta, hacer ver las diferencias existentes por razón del sexo.

*DOCENTE-5- "... Y últimamente ya ahí, además tengo una clase en la que tengo muy pocos niños y muy pocas niñas, con lo cual es tela marinera con lo agotadora que es, ya es que ni el recreo descansas es que los niños son... entonces pues los tengo mezclas, voy mezclando procuro que no estén los niños solos o las niñas solas, pero la verdad que es una batalla dura porque tienes que dedicarles... al principio, yo este año los he cogido porque el primer trimestre era jugar niños por un lado y niñas por otro, y yo a mi me gusta que juguéis juntos, y ahora empiezan en este trimestre a jugar juntos, pero me cuesta trabajo, y me lo trabajo. Yo el tema de las responsabilidades de clase es por orden de lista, a quien le toque; tenemos una lista allí y un pinchito de colores, esta semana le toca, quien le toque regar las flores a Fulanito, dejar las luces apagadas y las ventanas a Menganito, ordenar los libros, es por orden de lista y todos hacen todo, al que le toque esa semana repartir el material, regar las plantas... Y yo siempre se lo planteo a principio de curso queréis que hagamos una lista de responsabilidades para que vosotros, sí, sí... por orden de lista, es más hay nenes que me dicen señorita esta semana me tocaban las macetas y no las he regado, pues coge la regadera y las riegas". (Pág.53, línea 28)*

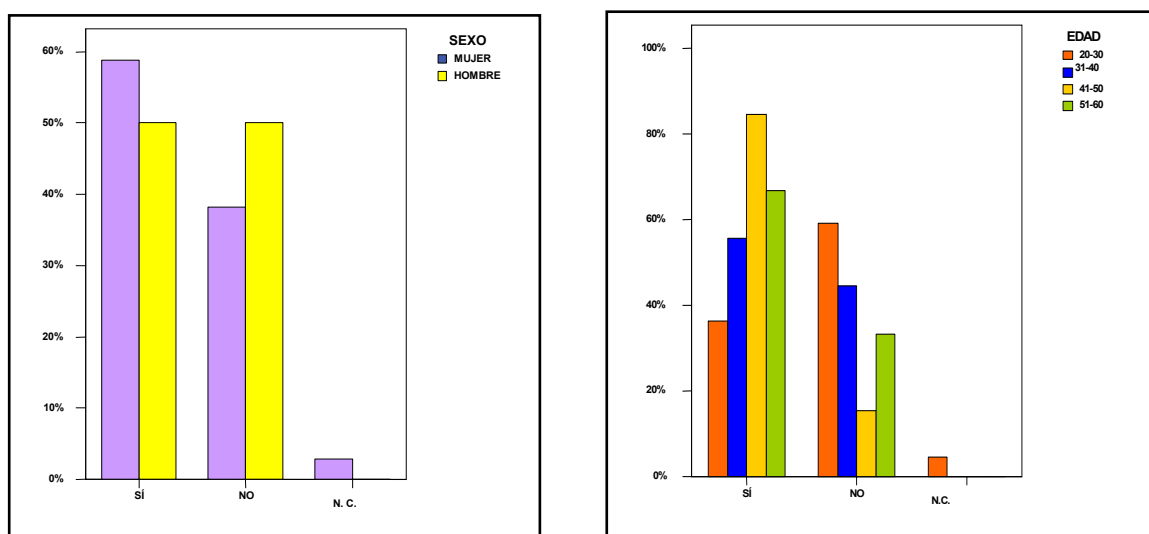
En todos los textos mostrados está clara la diferenciación por sexo percibida tanto por el profesorado como por el alumnado y la resistencia a reconocerla y valorarla; quizás por el miedo y/ o recuerdo de realizar diferenciaciones discriminatorias vividas que nos impiden pensar en ello de un modo positivo y valorarlo.

## **F.-Acción positiva:**

Según Raquel Osborne (1997) las acciones positivas se podrían definir como el establecimiento de medidas temporales que pretenden la existencia de una igualdad de oportunidades en la práctica, permitan mentalizar a las personas o corregir situaciones que son el resultado de prácticas sociales discriminatorias. Al igual que lo sucedido con otras minorías, las mujeres reconocidas sociológicamente como grupo que a lo largo plazo ha sufrido discriminación, permite pensar en medidas correctoras que están diseñadas para compensar pasados agravios; como por ejemplo el reparto de tareas y roles, fundamento de estructuras, actitudes y comportamientos que son perjudiciales sobre todo para las mujeres y las niñas, en el entorno educativo.

En el cuestionario, se les preguntó qué sentido tiene el concepto de acción positiva y se les dejó espacio para contestar libremente la respuesta. A continuación, se les solicitó que contestarán afirmando o no si utilizaban esta práctica como estrategia educativa. Si se observa la gráfica en que las unidades de análisis son el sexo y el posible uso de la acción positiva como estrategia educativa; podemos ver que las respuestas afirmativas de las docentes se manifiestan en un 59%, sin embargo los hombres al igual que en la anterior cuestión el 50% de ellos afirma utilizarlas y la otra mitad niega su uso como recurso educativo. Si se repara en la gráfica donde las unidades de análisis son la edad y el uso de la acción positiva en el aula, el grupo edad comprendido entre los 41-50 años afirma su utilización en un 85% y el que menos recurre a esta técnica es el grupo de docentes comprendidos entre los 20-30 años, en un 59%.

## ACCIÓN POSITIVA



**Gráfica 16: Utilización de la acción positiva como estrategia educativa**

El Comité para la Igualdad entre mujeres y hombres del Consejo de Europa define este concepto como las "estrategias destinadas a establecer la igualdad de oportunidades por medio de medidas que permitan contrastar o corregir aquellas discriminaciones que son el resultado de prácticas o sistemas sociales". En las entrevistas, las docentes afirman la utilización de esta técnica en su práctica educativa como medida que permite corregir las discriminaciones por razón de sexo en el aula.

*DOCENTE-1- "Sí, yo procuro siempre distinguir... cuando digo estáis todos y luego me doy cuenta y digo y todas". (Pág.12, línea 35)*

En principio, aparece la **distinción a través del lenguaje**, es decir, no utilizar el plural genérico; sino nombrar a los alumnos y a las alumnas.

*DOCENTE-1- "... Yo lo que intento siempre resaltar con ellas los valores que tienen..." (Pág.12, línea 27)*

*DOCENTE-5- "Claro. Este año porque son más chicos y me he despistado, pero otros años de atrás cuando hemos hecho la elección de delegados había que elegir a un niño y a una niña, así era la elección y punto porque yo tengo muy claro que la que manda en la escuela soy yo, y que en la casa mandarán el papá y la mamá y yo ahí no entro, pero en la clase mando yo. Que las elecciones venían así, un niño y una niña, entonces había dos delegaos, un niño y otra niña, los dos hacían lo que tenían que*

*hacer y si un día faltaba uno pues estaba el otro, pues no había ningún problema. Y yo, bueno eso sí procuro.... las niñas que a lo mejor hay algún teatrillo pues la que es un poquito más tímida yo procuro pues echarle un cable... con un papelito más gracioso que se pueda lucir, yo soy partidaria de que las acciones... “. (Pág.55, línea 8)*

Otra forma de trabajar la acción positiva es **proporcionar estímulos culturales**, las cualidades, las capacidades que las niñas poseen, también las de los niños; hacer una exaltación de nuestras características como personas, sin discriminaciones ni prejuicios.

La **discriminación positiva** es otra manera de diferenciar para conseguir la igualdad, favoreciendo al grupo que es objeto de discriminación, en este caso se aplica la inversión, es decir, colocar al grupo o a la persona que discrimina en el lugar del grupo o persona que sufre la discriminación.

*DOCENTE-4- “Entonces es poner al otro en lugar de... y lo mismo hago con... todo el trabajo que hacemos es en esa dirección y sí que hago discriminación positiva, sutilmente pero la hago”.(Pág.42, línea 3)*

La acción positiva se puede traducir en la puesta en marcha de medidas educativas, es el caso de la implantación durante el presente curso escolar 2005-2006 del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, y puede que en su puesta en marcha tanto los y las docentes puedan encontrar contradicciones. Este tipo de propuestas pretende la consecución del equilibrio de la parte de la docencia masculina con la femenina, y además se trata de comunicar, hacer participe el feliz y orgulloso sentido de pertenecer al género femenino, y como dice Anna María Piussi (2001) y esto es lo que la enseñante transmite y solo ella puede transmitir

*DOCENTE-5-”...Positivas hay que hacerlas porque hay gente que dice que pueden plantear una contrariedad... que eso es discriminatorio para los hombres... porque el día que presenté el Plan de Igualdad; cuando dijo una compañera que ella no estaba por el plan porque eso era discriminar a los hombres, y dices pero bueno yo es que quieres qué te diga... son un poco...” (Pág.55, línea 19)*

Hasta el momento las acciones positivas se han venido desarrollando en dos planos complementarios, el que comentamos al principio de este apartado; ofreciendo a las alumnas estímulos culturales prestándoles especial atención; nombrándolas, animándolas, dándoles espacio para la palabra y el segundo

plano ha sido la creación de determinadas actividades diferenciadas por sexos, espacios que han servido para encontrar lugares de desarrollo y autoridad femenina.

## **G.- Pensamiento sobre la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación:**

Nos interesa conocer la opinión de los y las docentes sobre las estrategias de acción positiva desarrolladas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha sido la puesta en marcha de este plan en educación.

En la presentación de dicho documento se apunta; en los últimos años se han dado cambios importantes en los modelos de familia, el modelo de feminidad tradicional se ha transformado, el modelo masculino no ha incorporado estos cambios en los ámbitos de la vida privada y en el espacio doméstico. Si a esta realidad se le suman las discriminaciones laborales que sufren, hoy en día, las mujeres y las manifestaciones de violencia doméstica como modo de sometimiento y dominación masculino.

Lo que se pretende es que la escuela potencie los aprendizajes para la vida afectiva e incorpore el valor y riqueza que supone la diversidad de modos de ser hombre y de ser mujer que son el sustrato imprescindible para establecer unas relaciones basadas en la equidad, el respeto y la corresponsabilidad (CEJA, 2005).

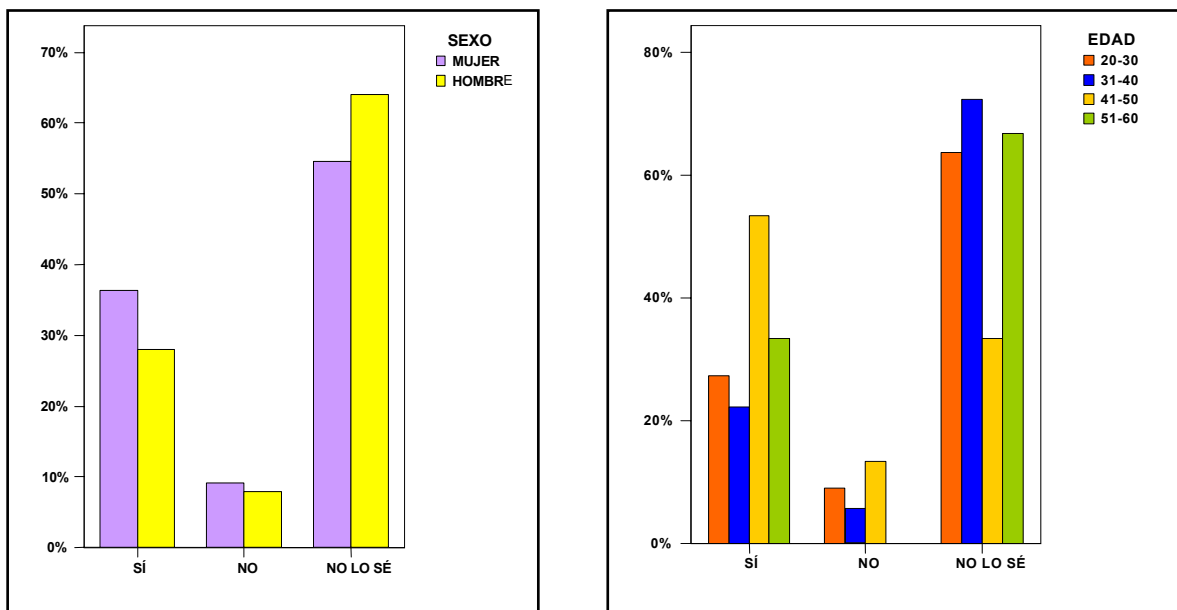
Durante el presente año académico 2005-2006 se han comenzado a realizar las primeras actuaciones en Andalucía, como medida que persigue la igualdad a todos los niveles en educación se incluyó como consulta tanto en el cuestionario como en la entrevista.

La formulación de la pregunta en el cuestionario es acerca de la reciente puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, si los y las docentes creen que supondrá un cambio en nuestra forma de pensar y actuar. Al observar las unidades de análisis sexo y pensamiento sobre la repercusión del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, ambos hombres y mujeres mayoritariamente muestran su incertidumbre y manifiestan no saberlo, los docentes en un 65% y las docentes en un 55%.

Cuando las unidades de análisis observadas son edad y pensamiento sobre la repercusión del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación. El grupo de edad comprendido entre 41-50 años piensa que esta

medida promoverá un cambio en la forma de pensar y actuar, mientras que se muestran escépticos un 70% del grupo edad comprendida entre los 31-40 años, un 60 % y un 65% de los grupos de edad comprendidos entre los 20-30 años y 51-60 años, respectivamente.

**OPINION  
I PLAN DE IGUALDAD**



**Gráfica 17: Opinión de los y las docentes sobre el I Plan de Igualdad**

En las entrevistas, las cinco docentes piensan que esta medida es una buena idea, aunque cada una de ellas da su particular punto de vista y aporta alguna sugerencia. En los últimos dieciséis años, en España se viene dando un cambio continuo de leyes de educación, y por este motivo los y las docentes se muestran escépticos ante tanta medida y tanto cambio.

*DOCENTE-1- "...Pues me parece magnífico y me parece importante, lo que pasa que lo veo muy a largo plazo porque influir en los niños y niñas para que consigan un poco esa igualdad yo creo que es una tarea muy difícil, porque esa tarea no se da paralelamente en las familias, ni en los medios de comunicación, ni en los entornos donde se mueven...pues no sé; bares, discotecas... pues no se lo que es el entorno que les rodea. Entonces lo veo difícil pero lo veo importante que se haya dado por fin ese paso". (Pág.14, línea 33)*



*DOCENTE-5- “Entonces yo creo que eso debe ir contemplado con otra serie de medidas; como la televisión, como los medios no los controlen un poco; entonces es que tu vas con tu boquita contándole una historia de Arturo y Clementina, y luego llega ahí y la mamá es la que lava al niño y le da la comidita y el papá es trabajar y me voy con los amigos”. (Pág.59, línea 12)*

Por ejemplo, los **resultados se verán a largo plazo**, D<sub>1</sub> se sitúa en una posición bastante pragmática dado que el cambio se tiene que producir, en toda la comunidad educativa y acompañada de un respaldo social que oferte modelos reales, actuales; y no modelos que perpetúan la sociedad patriarcal; cargada de estereotipos y prejuicios. Sin embargo, lo considera un avance y sobre todo el principio del cambio. En este apartado del trabajo conjunto también coincide D<sub>5</sub>.

*DOCENTE-2- “Me parece magnífico, es de aplaudir. Creo que ya era hora, además, aunque sea tarde pero se valora, claro, creo que es importantísimo que... como decía Vigostky, el lenguaje crea pensamiento porque las medidas yo creo que marcan...” (Pág. 25, línea 31)*

El **lenguaje crea pensamiento**, cuando se habla de un tema tan insistentemente y se repite, la gente empieza a preguntarse por qué y piensa y modifica sus esquemas. ¿Deberíamos, en primera instancia, de preguntarnos por qué la Consejería ha puesto en marcha un plan de estas características? La respuesta debe darla cada uno y cada una de los y las docentes desde su singularidad, desde sus vivencias, desde sus reflexiones.; una respuesta que parta de sí.

*DOCENTE-2- “Creo que sí, lo que pasa que a veces los cambios no vienen simplemente porque se implante un plan de igualdad, pero cuando hay un plan de igualdad ya se empieza a trabajar, se comenta con los compañeros, con las personas que formamos la comunidad educativa, y algo impregna, y algo llega; no es que sea la panacea pero desde luego ayuda”. (Pág.25, línea 35)*

La implantación de una nueva estrategia **significa trabajo**; es decir, los y las docentes deben de formarse e integrar las nuevas recomendaciones metodológicas en su forma de hacer, supone esfuerzos, los cambios no se dan por sí solos. Igualmente, su punto de vista es positivo.

Dentro de las nuevas apuestas es la de incluir la asignatura de “Cambios sociales y nuevas relaciones de género” como optativa, empezó a ofertarse en

el curso 2003-2004, pero al ser optativa los contenidos no son trabajados por todo el alumnado, con la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 mayo de 2006, se ofertará una asignatura obligatoria; “ Educación para la ciudadanía y los derechos humanos “, que prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres, en un curso de Educación Secundaria Obligatoria.

*DOCENTE-3- “...Está bien lo que pasa es que si se pretende conseguir la igualdad entre mujeres y hombres... Por ejemplo, esta asignatura que ha salido nueva la que se está haciendo ahora, que debería de ser obligatoria en vez de optativa, entonces ya si sería extensivo que al ser optativa solo acceden un determinado número de alumnos y alumnas y ya está... y si fuese obligatoria pues sería diferente. Yo pienso que debería de ser obligatoria. (Pág.33, línea 28)*

Como medida que nos da **autoridad** a los y las docentes, nuestras prácticas educativas desde la diferencia sexual tienen un respaldo legal se proponen desde la Administración.

*DOCENTE-4- “Mira, primero me ha parecido, me parece muy bien, porque me parece genial, me parece muy bien ya tienes el respaldo legal, podemos decir. Porque yo era la loquita, y como yo pues un montón de mujeres; éramos las loquitas que en cualquier oportunidad metíamos el rollo, eso a vista de nuestros compañeros, y ahora tenemos, estás... está hay un marco ahí que te está legitimando para hacer eso, y que se tome en serio este tema me parece fundamental....”. (Pág.44, línea 1)*

**Necesidad de apoyo**, es decir, aunque se trabaje a destajo en los centros escolares la Consejería debe ser consciente que los y las docentes necesitan recursos personales y materiales, ella nos pone el ejemplo de la escasez de fondos en las bibliotecas de los centros.

*DOCENTE-5- “Yo creo que está bien, es una buena medida, pero eso tienen que venir con más cosas. Porque... eh, hay mucho de buena voluntad, porque de momento todo es buena voluntad ; no tenemos materiales en los centros, no hay libros de no solamente de materiales pedagógicos, sino de recursos literarios porque yo ahora para el día de la mujer , yo un cuento que trabajo que es el de Arturo y Clementina , que a mi me encanta y además que yo ya lo he trabajado hace años y me fue muy bien ,en los colegios,... yo tendré que ir a que me lo preste la biblioteca municipal de aquí, del pueblo”.(Pág.58, línea 32)*

Las palabras de las docentes nos muestran un claro apoyo a estas medidas, dado que impulsan la coeducación y la igualdad de oportunidades.

Aunque temen que todo se quede en una mera declaración de intenciones porque para impulsar este tipo de iniciativas se necesitan recursos tanto materiales como personales.

### 4.2.3.-El futuro:

En este apartado, que cerrará el bloque de análisis de los resultados, se considerarán las perspectivas de futuro que vislumbran las docentes entrevistadas; nos relatan los matices acerca de los apartados profesional y personal. Comenzaré con el **apartado profesional**, veremos cuáles son las esperanzas y expectativas de las docentes en su profesión.

*DOCENTE-1- "... En el trabajo con las contradicciones que ya he comentado pues me resulta un poco frustrante". (Pág.16, línea 36)*

*DOCENTE-1- "Soy un poco, no sé...a lo mejor un poco pesimista, no sé. Pero veo la educación con muchísimos problemas, y..., muchos, muchos; O nos echan una mano, no sé a quien competa esto... ". (Pág.17, línea 2)*

En este caso, D<sub>1</sub> nos habla del **pesimismo y la frustración** que siente respecto al su futuro laboral porque desde todos los ámbitos se está reivindicando la dignificación de la labor docente. Maite Larrauri (2006) señala que el profesorado parece socialmente derrotado y esto puede ser una tragedia dado que el alumnado contempla a estas personas que tendrían que aparecer como triunfadoras, como vencidas dado que han tenido que plegarse a exigencias, no siempre, deseadas. Propone que la sociedad debería de hacer reconocimientos de todo tipo engrandeciendo la labor de los y las docentes, y los medios de comunicación reflejarlo para que ejerciera un atracción para el alumnado.

*DOCENTE-2- "Educativo, mejor (...) Sí, bueno supongo que con esperanza y con alegría..." (Pág.27, línea 5)*

*DOCENTE-3- "Creo que con optimismo, a pesar de todo". (Pág.34, línea 25)*

*DOCENTE-4- "Como el presente... con mucho...con muchas ganas de hacer cosas, estoy un montón de entusiasmada con el tema de la coeducación, la verdad es que. Hacía tiempo que no iba tanto por el CEP, como ahora pero me gusta que haya debate que la gente se cuestione, y estoy muy entusiasmada... y piense que así va a ser mi futuro: Espero. Lo estoy diciendo así de optimista, en lo que respecta a la educación, y... y a la mejora y al cambio ¿no?, o sea que...". (Pág.45, línea 16)*

Con **optimismo**, con esperanza con alegría. Con nuevas perspectivas y deseo de mejorar y contribuir al cambio a través de la enseñanza.

*DOCENTE-5- “¿Y cuando me jubile que voy a hacer? ¿No? yo pues no sé a mi que me gusta la educación, pero también veo que... que a escuela está también más difícil y te requiere de más energías, yo creo porque luego veo que cuando se acerca la edad la gente empieza a pensar de otra forma, y yo digo pues igual me puede pasar a mi lo que a los demás. Pero yo soy de las que quiero jubilarme a los sesenta, incluso si pudiera antes, antes”. (Pág. 60 línea 27)*

D<sub>5</sub> es la más mayor de las docentes entrevistadas tiene cincuenta y cuatro años y empieza a plantearse el momento de **la jubilación**, como ella misma dice que le gusta la educación y puede plantearse un conflicto, pero paradójicamente afirma que la carrera docente atraviesa tiempos difíciles que requieren personas con mucha energía.

*DOCENTE-1- “Y en lo personal, pues bien, pendiente de un poco del futuro de mis hijos Bien, para terminar, qué es de sus vidas...”. (Pág.17, línea 6).*

*DOCENTE-2- “...Mejor... porque el personal está en crisis”.*

*DOCENTE-5- “Y digo ¿jubilarte?... para hacer algo tampoco es eso pues será cuestión de ir pensando en alguna actividad creativa, que no te agobie, que tenga un horario bien, sin estrés, pero que sí creo que sería interesante seguir y sobre todo aquellas personas que podemos seguir aportando cosas y yo creo que todo el mundo llegada esa edad, podemos aportar cosas...” (Pág. 61, línea 4)*

En el apartado de la visión del **futuro a nivel personal** aparece la **preocupación por los hijos**, a nivel académico y laboral.

Por otra parte, D<sub>2</sub> comenta que a nivel personal se encuentra en un **momento crítico** dado que está en proceso de separación de su actual pareja y admitía sentirse muy enamorada pero la relación debía de terminar.

El planteamiento de la jubilación influye a nivel personal dado que una profesional de la docencia que manifiesta ser creativa y siente la necesidad de **aportar experiencias** al mundo educativo.

## **5.-CONCLUSIONES:**

### **5.1.-CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN:**

Al término de la exploración realizada sobre los datos aportados por el cuestionario y las entrevistas y en relación con la fundamentación teórica y con los interrogantes inicialmente planteados en la investigación se pueden extraer una serie de conclusiones.

Incluyo los interrogantes de partida para dar un orden a las conclusiones elaboradas:

INTERROGANTE N°-1-: *“¿Qué influencia pueden tener las vivencias educativas durante el periodo de la infancia así como las experiencias en la etapa escolar en los y las docentes en activo?”*:

-La influencia y recuerdo de la figura materna es mayor que el de la figura paterna durante la etapa de la infancia tanto en los docentes como en los y las docentes consultados. Según Anna M<sup>a</sup> Piussi (1999) es de gran importancia reactivar positivamente la relación con la madre que es el origen de nuestra sensibilidad, y a su vez este representa el origen y fuente del discurso.

-El espacio de la relación materna es privado, íntimo y de confianza. De ahí que, la mayoría de las ocasiones las relaciones entre mujeres se circunscriben en el ámbito privado y creo que deben de hacerse visibles en el ámbito público para dar vida a una sociabilidad femenina en la que las capacidades y aspiraciones de las mujeres se puedan desarrollar al máximo y convertirse en productoras de fuerza y valor.

-El espacio de la relación con el padre es inexistente, y se establece en la mayoría de los casos una relación de poder.

-Las docentes manifiestan tener un recuerdo significativamente mejor que los docentes de la escuela en la que estudiaron en su infancia.

- No aparece clara la influencia del modelo de maestro o maestra como un referente que haya sido determinante en la elección de la docencia como opción profesional.

-Las características que destacan del modelo de maestra o maestro son su labor y personalidad.

-Las características relevantes del modelo de maestro o maestra que aparecen destacan las docentes entrevistadas son;

- La muestra de preocupación e interés por el futuro de las alumnas.
- La transmisión del interés por el estudio a sus alumnas.
- Mediación entre mujeres.
- La rectitud, la amabilidad, la fluidez y recursos verbales, la humanidad
- El resultado de la rebeldía contra los modelos docentes que tuvo cuando era pequeña.

-Los y las docentes manifiestan que aprenden indistintamente de sus compañeros y compañeras en el centro de trabajo. Resalto en este apartado que ninguno de los docentes se decanta por la opción de reconocer modelos femeninos en el centro de trabajo pero un 20% de las mujeres elige la opción de reconocimiento de modelos femeninos.

- Las características del modelo o referente en el centro de trabajo son; destrezas profesionales, la inteligencia, dibuja a una persona activa y dedicada a su labor, sensatez, la sinceridad, el respeto mutuo, humanidad, la afectividad y no se decanta por mujeres ni por hombres sino que se queda con las mejores cualidades que cada uno y cada una puedan tener.

INTERROGANTE N°-2- *“¿Qué efecto tiene el cuidado y la forma en que se ha logrado conciliar la vida personal y laboral en la construcción de la identidad de los y las docentes?”*:

-Los y las docentes manifiestan, en general, no tener problemas respecto a la conciliación de la vida laboral y familiar, debido al horario de jornada continua favorecido por la organización de la jornada educativa de las instituciones donde trabajan.

Asimismo, expresan tener problemas cuando el horario se alarga por cuestiones organizativas como reuniones, claustros y consejos escolares. A pesar de ello desde la pedagogía de la diferencia sexual se considera que la maternidad y las labores de cuidado pueden tener grandes y muy potentes derivaciones educativas desde el reconocimiento de la genealogía y los

modelos legados por nuestras madres hasta el reconocimiento de la alteridad, la escucha, la ética del diálogo que tantas aplicaciones y utilidades puede tener en el entorno educativo.

INTERROGANTE N°-3-“*¿Qué factores singularizan el modelo educativo de hombres y mujeres? ¿Son éstos diferentes? ¿Qué aportaciones de la pedagogía de la diferencia sexual podemos vislumbrar en su práctica educativa?*”:

Los resultados extraídos del estudio que singularizan el estilo educativo de los y las docentes se presentan a continuación, haciendo alusión a las diferencias que se han encontrado entre los hombres y las mujeres docentes encuestados respecto a los siguientes aspectos:

-La autoridad: Los y las docentes se consideran, mayoritariamente, personas con autoridad en su práctica educativa. Es decir, reconocen que son hombres y mujeres, con un cuerpo sexuado y todo lo que ello significa, con un proyecto propio de vida, un espacio en el mundo. La autoridad en educación significa reconocimiento, apertura a la incertidumbre, asumir la disparidad, buscar el encuentro personal, partir de y valorar la experiencia, abrir conflictos y decir la verdad. Un mayor porcentaje de mujeres docentes que de hombres afirma poseer autoridad en su práctica educativa.

-El partir de sí: Un ligero porcentaje mayor de mujeres docentes afirma partir de sí en su práctica educativa. Los y las docentes parten de sí para enseñar poniendo en juego sus recorridos subjetivos junto con los de las personas que aprenden. Se piensan, se conceptualizan a ellas mismas creando su propio estilo docente lleno de subjetividades, controversias como podremos observar en el trabajo que hemos realizado en el análisis de los resultados.

-La diferencia de las propias clases: Tanto los y las docentes, esencialmente, garantizan que sus clases se diferencian de las del resto de sus compañeros y compañeras. Proclamar que sus clases son diferentes es darse cuenta que con su labor enriquece porque unos y unas aprendemos de otros y otras.



-Las estrategias educativas que hemos analizado han sido dar lugar a los niños y niñas, chicos y chicas en el aula, y la acción positiva como recurso, ambas estrategias son más utilizadas por mujeres docentes que por hombres. Muchos docentes, de ambos sexos, creen que si realizan cualquier iniciativa para promover la participación de las niñas o los niños, están discriminando; y por esta razón afirman no utilizar ninguna de estos recursos educativos en su práctica educativa.

-Los y las docentes muestran incertidumbre ante la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, porque debido a la época de cambios y reformas educativas que estamos atravesando en nuestro país en los últimos dieciséis años, está clara que estas medidas deben de ir acompañadas de un apoyo tanto de recursos materiales como económicos por parte de la Administración Educativa.

## **5.2.- IMPLICACIONES EDUCATIVAS:**

Consideramos que el estudio realizado muestra una realidad de la vida del y la enseñante más completa y amplia, que me hace valorar la importancia de estos estudios para conseguir en un futuro una educación que tenga en cuenta los aspectos que a continuación enumero:

- 1) A través del reconocimiento y la valoración de la diferencia sexual y de las diferentes experiencias y puntos de vista los docentes y las docentes, de los niños y las niñas el mundo es más grande y los estilos de enseñanza y aprendizaje se enriquecen y nutren la práctica docente.
- 2) El establecimiento de relaciones de autoridad; la relación educativa es una relación para hacer crecer, la pedagogía de la diferencia sexual se basa en la práctica de relaciones que hacen circular la autoridad femenina, de modo que éstas permitan a las alumnas crecer partiendo de sí mismas y teniendo como modelos de referencia a otras mujeres.
- 3) La representación de las mujeres como modelos de referencia legítimos para los alumnos y alumnas.
- 4) La necesidad de reflejar en el currículo los conocimientos y aportaciones de las mujeres a la sociedad y la cultura.
- 5) La introducción en el currículo de aspectos relacionados con la autonomía personal, el cuidado y la autonomía doméstica.
- 6) La incorporación de aspectos relacionados con la maternidad y la paternidad que siempre ha tenido un papel crucial en la vida de las mujeres y que afecta al resto de la sociedad. Favorecer el desarrollo de nuevas masculinidades para que los niños, los chicos y los hombres se vean reflejados en diferentes modelos cambiantes, flexibles, heterogéneos que surgen ante las necesidades de los cambios sociales y las nuevas relaciones entre ambos géneros.
- 7) La educación en valores construyendo una nueva ética y redefinir un código que contribuya a un desarrollo integral de las personas; la igualdad, la justicia, la libertad, la paz, la solidaridad, el altruismo, la generosidad, la empatía.

## 6.-BIBLIOGRAFÍA:

- Abrahamson, P. y Wehner, C. (2006). Family and/or Work in Europe? Journal of Comparative Family Studies. Vol 37, Nº 2.
- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. Ediciones Península.
- Aronson, E. (1972). El animal social. Madrid. Alianza.
- Arnaus, R. (1993). Vida professional i acció pedagògica: a la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Atkinson, P. (1998). The life story interview. CA: Sage. Thousand Oaks.
- Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. Madrid. Espasa Calpé. 1982.
- Brartra, E. (1998). Debate en torno a una metodología feminista. México. UAM.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A: (Ed.) (1999). Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bem, S. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. Signs. Journal of women in culture and society, Vol,8, 598-616.
- Birulés, F., Corral, C., Larrauri, M. y Rius, R. (1997). Fragmentos del discurso sobre la autoridad femenina. Archipiélago. Nº 30, 56-67.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. Aula Abierta. La Muralla.
- Caballero, Z. (2001). Aulas de colores y sueños. "La cotidianidad en las escuelas multiculturales". Barcelona. Octaedro EUB.
- Chorodow, N. (1978). The reproduction of mothering. Psychoanalysis and the sociology of gender. Berkeley: University of California Press.
- Cigarini, L. (1996) La política del deseo; la diferencia femenina se hace historia. Barcelona. Icaria.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid. La Muralla.

- Consejería de Educación.(2005). I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Junta de Andalucía. *BOJA num. 227 de 21 de noviembre de 2005*.
- De Lauretis, Teresa. (1989). *Technologies of gender. Essays on Theory of Films and Fiction*. London. Macmillan.
- Díaz, P. y Gago, J. M. (2006). La construcción de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista. *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*. Nº 6.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós educador.
- Flecha, C. (1998). Los papeles de la madre y el padre en la educación de hijas e hijos. En: V. Lorrent (Coord.) *Familia y educación en un contexto internacional*.
- Flecha, C. y Núñez, M. (2001). : *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Sevilla. Universidad de Sevilla y Fundación el Monte.
- Flecha, Consuelo (Ed). (2005). *30 Retratos de Maestras. De la Segunda República hasta nuestros días*. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía. Praxis.
- Freixas, A. (1995). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*. Nº 44, 17-34.
- Fuentes-Guerra, M. (2005). Diferencia sexual en educación, propuestas de trabajo en la formación del profesorado. *Perspectiva"*. *Revista de los centros de profesorado de Andalucía*. 9, 51-64.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York. Basic Books.
- Goodson, Ivor F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona. Octaedro-EUB.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge. Harvard University Press.
- López, I.; Martín, M.; Moreno, E. y Padilla C., T. (2001). Procesos sociales de desarrollo de los roles sexuales: hacia la igualdad hombre-mujer en el sistema educativo. : *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.. Nº 26.

- López, C.; Pérez de Lara, N. y Arnaus, R. (1998). El silencio y la palabra: reflexiones en torno a la función docente y género. *Educación*, 22-23,189-194.
- Mañeru, A. (1998). Anna Maria Piussi: La diferencia sexual, más allá de la igualdad. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía. 267.
- Mañeru, A. (1999). Autoridad femenina en educación. *Kikiriki*, 54, 26-31.
- Miralles, R. (2006). Maite Larrauri. Una persona deprimida no puede trabajar en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 48-53.
- Muraro, L. (1994). El orden simbólico de la madre. Madrid. horas y Horas.
- Munro, P. (1998). Subject to fiction: women teachers life history narratives and cultural politics. Philadelphia. Open University Press.
- Pascual de Sanjuán, P. (1881). Flora o la educación de una niña. Barcelona. Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie.
- Osborne, R. (1997). Grupos minoritarios y acción positiva: las mujeres y las políticas de igualdad. *Papers*. 53, 65-76.
- Pérez, C. (2005). Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos. Madrid. Pearson Educación S.A.
- Piussi, A. y Bianchi, L. (1996). Saber que se sabe. Barcelona. Icaria-Antrazyt.
- Solsona,N.,Tomé, A., Subías,R.,Pruna, J. y de Miguel, X. (2005). Aprender a cuidar y a cuidarnos; experiencias para la autonomía y la vida. Granada. Octaedro.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. : *Revista Iberoamericana de Educación. Género y Educación*. Vol.6.
- Rivera, M. M. (2005). La diferencia sexual en la historia. Valencia. PUV Publications Universitat de Valencia.
- SOFÍAS (2002). Escuela y –educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Madrid. horas y Horas.
- SOFÍAS (2004). Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre. Madrid. horas y Horas.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Piados Básica.

- Torrabadella, L.; Tejero, E. y Lemkow, L. (2001). Mujeres y lucha cotidiana por el bienestar. Barcelona. Icaria.
- Varela, N. (2005). Feminismo para principiantes. Barcelona. Ediciones B. Grupo Z.
- Weiner, G. (1999), Los feminismos en educación. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- Young, J. (1997). Making a difference about difference: the lives and careers of racial minority immigrant teachers. Canadian Journal of Education. Vol.22, Issue, 4, 462.

## 7. - WEBGRAFÍA:

- <http://papi.uco.es/webuco/buc/>
- <http://www.cervantesvirtual.com/>
- <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>
- <http://dialnet.unirioja.es/>
- <http://www.dsedu.univr.it/dol/main?ent=arearic&id=382>
- <http://www.fhi.org/en/RH/Pubs/wsp/synthesis/ResMethod.htm>
- <http://www.ine.es/>
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>
- <http://www.libriadelledonne.it/>
- <http://www.londonmet.ac.uk/thewomenslibrary/>
- <http://www.nodo50.org/mujeresred/>
- <http://sapiens.ya.com/sofiass/index.htm>
- <http://www.ub.es/duoda/centro.html>
- <http://www.unapalabraotra.org/entredos/>
- <http://www.unapalabraotra.org/libriamujeres.html>
- <http://www.womenandequalityunit.gov.uk/>

## **8.-ANEXOS:**

- ANEXO I: Guión de la entrevista para docentes.
- ANEXO II: Modelo de cuestionario para docentes.
- ANEXO III: Transcripción de las entrevistas.
- ANEXO IV: Categorización de las entrevistas.
- ANEXO V: Vaciado del cuestionario.