



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

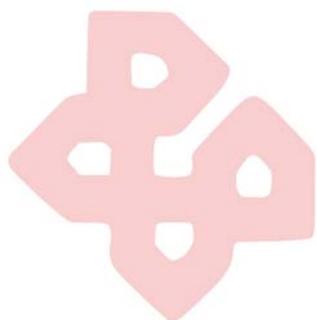
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/2012

Fecha de aceptación 25/03/2013

METÁFORAS QUE USAN LAS PROFESORAS EN LOS PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

*Metaphors used by the teachers in the processes of educational change
from a gender mainstreaming*



*M^a Ángeles Rebollo, Rocío Jiménez, Assumpta Sabuco y
Luisa Vega*

Universidad de Sevilla

*E-mail: rebollo@us.es, rjimenez@us.es, assumpta@us.es,
luiveg@us.es*

Resumen:

En este trabajo pretendemos conocer y comprender los sentimientos que despierta la puesta en marcha del plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación a través de las metáforas que utilizan las profesoras para dar sentido a sus experiencias en la aplicación del mismo en sus centros. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa basada en la realización de cinco grupos de discusión en los que participan 35 profesoras coordinadoras de coeducación en centros de Educación Secundaria de Andalucía durante el curso 2006/07. Los resultados muestran que estas profesoras despliegan una gran variedad y riqueza de metáforas para contar sus experiencias en relación con la aplicación de planes de igualdad, usando metáforas estratégicas y emocionales, las cuales aparecen relacionadas con el papel de la coeducación en los centros (yo soy un adornito, la coeducación es como una actividad cultural), con el lenguaje como estrategia del Plan de Igualdad (en pie de guerra, quemar las naves, por ahí van los tiros), con el clima de acogida del plan de igualdad (un tema que levanta ampollas, tocar las fibras sensibles), con la autopercepción social de las coordinadoras de coeducación (bicho de laboratorio, tener el estigma), con el rol del Plan de Igualdad en los centros (carta libre, arma legal) y con las formas de trabajo para conseguir un currículum igualitario (hacer agujeritos, meterle mano). La elección de estas metáforas en el debate revela aquellas que las profesoras consideran más valiosas para construir conocimientos compartidos sobre la igualdad en la escuela así como las que consideran más expresivas de las acciones y medios para promoverla en estos contextos.

Proyecto de investigación de excelencia "Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela" (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007 (ref. P06-HUM-01408).

Palabras clave: emociones del profesorado; profesorado de educación secundaria; reforma educativa; equidad de género; análisis del discurso; identidad del profesorado.

Abstract:

In this study, we try to know and understand the emotions that teachers experience in the process of application of the First Plan for Equality between Men and Women. We study the metaphors that teachers use to make sense of their experiences in the application of this plan in their schools. For that, we use a qualitative methodology based on the performance of five focus groups, involving 35 teachers from Secondary Education, who were in charge of the plan for equality during the course 2006/07 in their schools. The results show that teachers in their discourse on equality issues display a great variety of emotional and strategic metaphors, which are related to different dimensions such as the role of the coeducation at school (I am an adornment, the coeducation is a cultural activity), the language as a strategy of the Plan of Equality (up in arms, to burn your bridges, thereabouts the shots go) with the climate of reception of the Plan of Equality (a topic that raises people's hackles, to hit a raw nerve), the social self-perception of the coordinators of coeducation (lab bug, to have the stigma), the role of the Plan of Equality in the centers (free letter, legal weapon) and the forms of work to obtain an egalitarian curriculum (to make little holes, to put hand). The choice of these metaphors in the debate reveals those that teachers consider are the most valuable in two senses: to build shared knowledge on equality at school and to promote this equality in formal educational settings.

Key words: teacher emotions; secondary school teachers; educational reform; gender equity; discourse analysis; teacher identity.

1. Introducción

En este trabajo analizamos las emociones y sentimientos de las profesoras coordinadoras de coeducación durante la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación de Andalucía. El propósito de este trabajo es estudiar las metáforas empleadas por las profesoras en sus discursos para explicar sus experiencias y vivencias en relación con la aplicación del plan en sus centros. El análisis de las metáforas nos permite indagar en los significados y valores que atribuyen al plan de igualdad así como la interpretación y aplicación que hacen del mismo en los centros educativos. En última instancia, queremos identificar las dificultades y oportunidades que supone la puesta en marcha de este plan para el profesorado más comprometido con la igualdad en sus contextos de referencia.

El estudio de la identidad profesional del profesorado ha llegado a suscitar en la última década un gran interés para la investigación educativa (Dubar, 2002; Bolívar, 2006; Asin y Boix, 2008; ver Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata en este mismo monográfico). Como han señalado Thomas y Beauchamp (2011), este interés se vincula a los cambios a escala global en las expectativas de la educación pública que conlleva que el profesorado anticipe nuevos roles en un intento de responder a la constante diversificación de la sociedad, al rápido desarrollo de conocimiento nuevo y al incremento en el acceso al mismo. En este sentido, Bolívar (2009) también señala cómo la ampliación de la responsabilidad en la escuela como agente de socialización por renuncia de otras instancias sociales ha derivado en una escuela "desbordada" y en un profesorado frustrado que con frecuencia expresa su malestar y su inquietud con el "solos no podemos". Algunas de estas investigaciones (Nias, 1996; Lasky, 2005; van Veen y Sleegers, 2006; Day y Kington, 2008) han demostrado que la identidad profesional del profesorado es un factor clave en su motivación y compromiso con el cambio, analizando las emociones del profesorado en los procesos de reforma educativa como un aspecto clave en la implantación y efectividad de las mismas.

2. Antecedentes

a) Las metáforas de la enseñanza y la identidad del profesorado

El estudio de las metáforas en educación ha ido adquiriendo un interés creciente en la última década en las ciencias sociales en general y en educación en particular, encontrándonos en la actualidad con una variedad de investigaciones que utilizan las metáforas como una herramienta útil para el estudio de los procesos educativos.

Lakoff y Johnson (1980) introdujeron la idea de que gran parte de nuestro pensamiento tiene lugar a través del uso de metáforas conceptuales que construimos para dar sentido a nuestra experiencia. En su estudio, Lakoff y Johnson (1980) explora las formas en que las personas construyen significados de sus vidas a través del uso regular de metáforas como mecanismo para comprender su experiencia. Esta perspectiva abre la vía para estudiar la relación entre lo personal y lo cultural y vincular los discursos sociales con la cognición individual (Todd y Harrison, 2008: 481). Las investigaciones recientes sobre identidad del profesorado se han centrado particularmente en las metáforas que utiliza el profesorado como una forma de analizar los procesos de cambio de las creencias y el conocimiento tácito del profesorado en relación con su formación, experiencia y trayectoria profesional.

En su estudio, Alger (2009) demuestra que a menudo las metáforas que usa el profesorado son convencionales, es decir, que implican significados prevalentes en la cultura que son compartidos por la comunidad, lo que demuestra que aunque las metáforas sirven para conceptualizar las experiencias del profesorado, también se encuentran culturalmente definidas y su elección viene definida por los contextos. En este trabajo, Alger (2009) muestra una gran variedad de metáforas que usa el profesorado de educación secundaria para expresar su concepción de la enseñanza en función de la naturaleza de los contextos. Esta autora también demuestra la naturaleza cambiante de las metáforas a lo largo de la carrera profesional del profesorado, cambios que se dan a partir de la reflexión de su propia práctica más que por influencia de factores como el desarrollo profesional, la colaboración con otros profesores y los mandatos administrativos.

Thomas y Beauchamp (2011) estudian la identidad profesional de los profesores noveles en su primer año de enseñanza a través de las metáforas que utilizan para representar su trabajo. De este modo, encuentran que las metáforas van cambiando desde una representación de su trabajo centrado en su función de ayuda y guía de los estudiantes a otras más centradas en sí mismos en situaciones impredecibles y basadas en su propia supervivencia. Estos autores también encontraron que el profesorado mostraba falta de confianza y sentido de impotencia en su vida profesional después de varios meses como profesores. Esto muestra que el proceso de desarrollo de la identidad profesional no es un proceso automático y que el uso de metáforas revela este proceso complejo a través de las primeras experiencias.

Leavy, McSorley y Boté (2007) afirman que las metáforas pueden funcionar como herramientas por las cuales un profesor puede poner distancia de su propia práctica y actuar casi como un observador externo que reflexiona sobre ella y, por tanto, puede servir como un medio para hacer explícito el conocimiento implícito. En su estudio, Leavy, McSorley y Boté (2007), además de otras metáforas de la enseñanza ya identificadas en estudios previos, encuentran la prevalencia de metáforas autorreferenciales en los discursos del profesorado las cuales expresan un énfasis en su propio viaje personal. Estos resultados muestran que las metáforas tienen el potencial para proporcionar un lenguaje de la práctica y pueden ser una herramienta útil para comprenderse a sí mismos como profesores y para comprender su propia práctica.

b) Las emociones en los procesos de cambio educativo

El estudio de las emociones en educación es reciente, pero ha cobrado gran relevancia en los últimos años. Estudios internacionales apuntan a la importancia de la

dimensión emocional en los procesos educativos tanto en relación con el profesorado y el bienestar docente (Hargreaves, 2005; Lasky, 2005; van Veen, Slegers y van de Ven, 2005) como en relación con el aprendizaje (Guedes y Mutti, 2010; Rebollo y Hornillo, 2010).

En relación con el profesorado y los procesos de reformas, nos encontramos algunos estudios que han tratado de aportar conocimiento que permita mejorar los procesos de cambio educativo. Van Veen, Slegers y van de Ven (2005) analizan las emociones de entusiasmo, ansiedad, rabia, culpa y vergüenza que siente el profesorado en relación con cómo las reformas educativas se despliegan en los centros educativos y en su trabajo, mostrando que junto con emociones positivas como el entusiasmo vinculado a la oportunidad de aprender y desarrollarse profesionalmente y a la sensación de llegar a ser mejor profesor, en su estudio aparecían otras emociones negativas como la ansiedad, la rabia, la culpa y la vergüenza que se vinculan a múltiples facetas del contexto tales como las condiciones de trabajo, la dirección del centro, la falta de apoyo de sus compañeros, etc. que juegan un papel clave en cómo el profesorado experimenta las reformas educativas.

En su estudio, van Veen y Slegers (2006) encontraron que la valoración del profesorado sobre los cambios educativos estaba relacionada fuertemente con su concepción de la enseñanza y con su rol como profesor dentro de la organización escolar, mostrando que el profesorado que percibía congruencia entre su orientación profesional y los cambios propuestos reaccionaban más positivamente a ellos y experimentaban que su identidad profesional estaba siendo reforzada, mientras que los profesores que experimentaban incongruencia entre su orientación profesional y los cambios previstos reaccionaban más negativamente y en términos de supervivencia o de auto-preservación. La forma en que el profesorado percibe que su identidad está siendo reforzada o amenazada por la reformas determina no sólo lo que el profesorado piensa sobre la reforma sino también cómo el profesorado siente la reforma. En este estudio, van Veen y Slegers (2006) también encontraron que la concepción más restrictiva o expansiva del rol del profesorado dentro de la organización escolar estaba relacionada con la forma en que el profesorado se sentía emocionalmente vinculado a las reformas, encontrando que los profesores que tenían una orientación más orientada al aprendizaje y una visión más expansiva de su papel valoraban su trabajo más allá de las prácticas de clase con su alumnado para considerar las formas en que ellos colaboraban con otros y participaban conjuntamente en la toma de decisiones como una parte importante de su trabajo. Desde esta concepción, los colegas representan una fuente potencial de apoyo y asesoramiento.

En esta investigación nos acercamos al estudio de la emoción a través de las prácticas discursivas entendiendo que las emociones tienen un origen social y en gran medida se construyen a través de la interacción social. El estudio de la emoción como discurso nos permite explorar cómo el habla proporciona los medios por los cuales la emoción adopta determinados significados asociados a contextos culturalmente definidos. Entender las emociones como un fenómeno social implica considerar el papel crucial del discurso para comprender cómo éstas se configuran. Esta perspectiva se centra en mostrar cómo los discursos emocionales configuran, desafían o refuerzan las estructuras sociales (Abu-Lughod & Lutz, 1990). Partiendo de esta visión, Zembylas (2005) afirma que: 1) las emociones no son privadas o universales, sino que se construyen a través del lenguaje y de las interacciones humanas en contextos sociales amplios y, 2) el discurso y expresión de la emoción lleva implícito una definición de los contextos sociales, ya que son éstos los que legitiman o censuran las emociones.

Algunas investigaciones (Turski, 1991; Edwards, 1999; Fivush y Nelson, 2004; Rebollo, 2006) han analizado el discurso emocional como indicador de la relación de la persona con los contextos sociales y con las herramientas culturales características de éstos. Estas investigaciones adoptan una visión dialógica de las emociones entendiéndolas como prácticas culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Edwards (1999) plantea que el discurso emocional no sólo incluye términos emocionales sino también un rico conjunto de metáforas que sirven para la acción y cuya elección por parte de la persona supone narrativas alternativas. Para Edwards (1999) las metáforas emocionales son un recurso conceptual que

las personas utilizan para el empoderamiento o la legitimación de su identidad cultural en las interacciones, siendo utilizadas para ganar poder personal en la constitución de significados y de acciones. Las metáforas emocionales son recursos conceptuales de carácter figurado que están disponibles para su empleo discursivo en función de intenciones subjetivas y metas personales en contextos sociales.

Gibbs (1994) plantea que las metáforas emocionales son recursos semióticos que se pueden utilizar de forma diferente según los contextos discursivos en los que la persona se encuentre. En su análisis del miedo, Gibbs (1994) identifica dos tipos de metáforas emocionales: unas metáforas más explícitamente activas dirigidas a objetos y otras más pasivas y experienciales. La elección entre estas alternativas está en función del contexto comunicativo y su utilidad retórica y narrativa en la construcción de significados.

La noción de metáfora emocional es particularmente interesante para nuestro estudio porque nos permite analizar los discursos emocionales utilizados por el profesorado en relación con las reformas educativas que suponen la inclusión de la perspectiva de género en educación y conocer los sentimientos que despierta la puesta en marcha de planes de igualdad en los contextos escolares.

3. Metodología

Se aplica una metodología cualitativa basada en la realización de cinco grupos de discusión compuestos cada uno por entre 6 y 8 profesoras coordinadoras de coeducación en diferentes centros públicos de Educación Secundaria en Andalucía. En total, participan en este estudio 31 profesoras y 4 profesores. Su selección se hace siguiendo un procedimiento de muestreo teórico considerando dos criterios: 1) haber sido designado profesorado coordinador de coeducación de su centro durante el curso 2006/07 y, 2) encontrarse el centro de pertenencia aplicando el plan de igualdad durante el curso 2006/07.

El Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación aprobado por la Junta de Andalucía en 2005 se planteó con un enfoque integral transformar la cultura de género en las escuelas y promover prácticas educativas igualitarias. Para ello una de las medidas claves del plan fue crear la figura de profesorado encargado del plan de igualdad en los centros con competencias y responsabilidades muy definidas en esta materia en los centros. Entre otras funciones, este profesorado asumía la realización de un diagnóstico del centro en materia de igualdad, la elaboración de planes de igualdad del centro, la revisión y seguimiento de normativas y directrices en esta materia por parte del centro (uso de lenguaje no sexista en documentos oficiales, inclusión de la coeducación de forma transversal e integral en el proyecto de centro, etc.). El Plan de Igualdad también incluía un programa de formación de este profesorado en materia de igualdad que combinaba una formación externa mediante jornadas y cursos organizados por los centros de profesorado con una formación permanente en los centros a través de proyectos de coeducación y grupos de trabajo. Con nuestro estudio pretendemos indagar en las inquietudes e inseguridades que tienen las profesoras que asumen esta responsabilidad en el momento inicial de puesta en marcha del mismo por parte de la Administración Educativa, sus creencias respecto a la igualdad y las estrategias que adoptan para desarrollarla, los obstáculos y resistencias que encuentran, etc. En última instancia, este trabajo utiliza el grupo de discusión como una estrategia para indagar cómo viven y experimentan de forma colectiva y compartida estas profesoras la aplicación del plan en sus centros. Algunas investigadoras (Cala y Trigo, 2004; Wilkinson, 2004) han señalado que los grupos de discusión resultan de gran valor en los estudios de género porque posibilitan que grupos de personas que comparten una misma problemática tomen conciencia del proceso político y social de construcción de sus experiencias y nos ofrece la oportunidad de analizar cómo se forman las opiniones y cómo se modifican en el contexto de la discusión con otras personas.

Para la realización de los grupos de discusión, contamos con la colaboración de las asesoras de los centros de profesorado de Sevilla y Granada que seleccionaron a las profesoras a partir de los criterios de inclusión y facilitaron los datos para contactar con ellas en sus centros. Se negoció con las profesoras y asesoras las fechas de celebración para no interferir otras actividades de formación programadas. Los grupos de discusión se realizaron en varios seminarios de las Facultades de Educación y Psicología durante los meses de junio y septiembre de 2007 en horario de tarde. Los debates tuvieron una duración aproximada de 2 horas y se registró la información en audio y vídeo para lo cual se solicitó autorización a las profesoras participantes. Para facilitar la dinámica del debate, se entregó a las profesoras la guía de cuestiones sobre las que queríamos que versara el diálogo. Esta guía, tomada de una forma flexible y abierta, contemplaba cuestiones relativas a la valoración del plan de igualdad (aspectos positivos y/o negativos), valoración de los centros educativos en materia de igualdad (balance actual y diagnóstico de necesidades), valoración de la comunidad educativa (clima, receptividad e implicación en esta materia) y estrategias en la aplicación del plan de igualdad (líneas de actuación y prácticas de coeducación). En los grupos de discusión intervenían dos personas (una mujer y un hombre) que asumían los roles de moderador/a o de observador/a participante.

En la transcripción de los grupos de discusión hemos usado las convenciones establecidas para el análisis conversacional por Gail Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984) y adaptado por Cubero (2000). Para guardar la necesaria confidencialidad y anonimato de las profesoras que han participado en este estudio, en las transcripciones se han modificado sus nombres y se han eliminado marcas de referencia que permita su identificación (centros de referencias, vinculación a proyectos, etc.).

Para el análisis de las metáforas, hemos seguido las orientaciones propuestas por Todd y Harrison (2008) y Gibbs (2006) tanto para la categorización como para la interpretación de las mismas. En una primera fase, identificamos por separado las metáforas usadas por las profesoras. Para ello, utilizamos dos categorías: a) metáforas, que se aplica al enunciado o turno de palabra en el que se utiliza una metáfora y, b) expresión metafórica, aplicada a la línea o líneas del enunciado en las que la profesora expresa explícitamente la metáfora. En esta fase de codificación abierta y emergente, utilizamos también "los códigos in vivo", es decir, las palabras exactas de las participantes como etiquetas para las categorías con el fin de reflejar de la manera más exacta posible las intenciones originales de las participantes y evitar la tentación de hablar por ellas. En una segunda fase y usando una aproximación iterativa buscamos realizar agrupamientos de las metáforas. Para ello, seleccionamos un grupo de discusión para trabajarlo de forma independiente pero similar por parte de las investigadoras. Cada una trabajó en el agrupamiento de las metáforas de una forma abierta y flexible. Para realizar estos agrupamientos, partimos de las propuestas de Gibbs (1994) y Leavy, McSorley y Boté (2007) que distinguen entre metáforas emocionales de índole autorreferencial y contextual. También consideramos a priori aplicar una categoría referida al tema o contenido del debate en el marco del cual la profesora utiliza la metáfora, ya que podía resultar de gran valor para la comprensión e interpretación de la metáfora. Comparamos los resultados de los agrupamientos que hicimos y las categorías que utilizamos y encontramos muchas similitudes en las formas en las que habíamos agrupado las metáforas y las categorías que habíamos utilizado individualmente. Cuando encontramos alguna diferencia de opinión respecto al mejor código para una metáfora, nos pusimos de acuerdo en la decisión a través de la discusión. Una vez establecido el sistema de categorías y definidos los criterios de asignación, se aplicó a todos los grupos de discusión.

Las categorías que emergieron de la lectura y análisis de los grupos de discusión fueron: a) Temática. Esta categoría se refiere al contenido en torno al cual gira el debate, identificando cuatro grandes núcleos temáticos: normativa, que alude a la propia concepción del plan de igualdad; currículum, que se refiere a las formas de concebir la coeducación y las prácticas para desarrollarlas en los centros; lenguaje, que se refiere a la concepción que manejan las profesoras sobre el lenguaje no sexista y su forma de incorporarlo en la práctica y, concienciación de género, que se refiere al estado de sensibilización personal y el reconocimiento de referentes claves para abordar la cuestión de género en educación; b)

Naturaleza de las metáforas. Esta categoría indica la finalidad para la que las usan las profesoras y expresa el plano de la experiencia práctica en el que las profesoras utilizan las metáforas. Por su naturaleza, las metáforas pueden ser estratégicas, revelando las acciones o estrategias que ponen en juego en la aplicación del plan o emocionales, mostrando las emociones que experimentan en relación con la aplicación del plan y, c) Orientación de las metáforas. Esta categoría indica la dirección de la metáfora, mostrando la relación que establecen las profesoras con los contextos, con los medios para alcanzar la igualdad y consigo mismas. Por su orientación, las metáforas pueden ser contextuales, instrumentales o autorreferenciales.

Para el análisis e interpretación de las metáforas, utilizamos el método de comprobación cruzada con las tres categorías (temática, naturaleza y orientación) para explorar hipótesis emergentes y estudiar posibles patrones de asociación entre categorías. En esta fase, también utilizamos las memos o anotaciones para incluir comentarios e interpretaciones de baja inferencia. En este trabajo, presentamos las metáforas emocionales y estratégicas que usan las profesoras para dar sentido a su experiencia en la aplicación del plan de igualdad.

4. Resultados y discusión

El análisis de los discursos muestra la amplia diversidad de metáforas que emplean las profesoras para contar sus experiencias sobre el I Plan de Igualdad y su proceso de implantación en los centros educativos. También se observa que el uso de distinto tipo de metáforas durante el debate se vincula a diferentes contenidos relacionados con el plan de igualdad como currículum, normativa, concienciación de género o lenguaje. En torno a estos contenidos, las profesoras utilizan diferentes metáforas estratégicas y emocionales que ayudan a comprender cómo estas mujeres viven la puesta en marcha del plan de igualdad desde su propia identidad (personal, social y profesional).

En la exposición de resultados de este trabajo hemos seleccionado seis metáforas que sintetizan las experiencias de las profesoras en la aplicación del plan de igualdad en los centros educativos.

a) *“Yo soy un adornito”: El papel de la coeducación en los centros.*

La metáfora del “adorno” es representativa del papel que las profesoras consideran que tiene la coeducación en los centros educativos. Aludiendo con ello a un papel secundario y complementario que puede estar muy vinculado con la escasa conciencia que aprecian en la comunidad educativa acerca de la relevancia de las actitudes, aptitudes y actividades que entraña la coeducación. Esta metáfora trasciende su carácter conceptual y se constituye como emocional en el marco del contexto discursivo, haciendo alusión a un sentimiento personal que se vincula al “estar de más”. Concretamente podemos observar en el siguiente fragmento la expresión “me siento así” que acompaña e ilustra a la expresión metafórica “yo soy un adornito”. Este tipo de recursos lingüísticos de carácter figurado muestran la identidad de la persona, revelando facetas cognitivas y emocionales en relación consigo misma al identificarse con un adorno, se relaciona con la categoría autorreferencial.

“(Piedad): el hecho que se visibilice que en las evaluaciones, claro que en las evaluaciones se hable del tema, yo lo digo sinceramente, a mí es que ni se ha ocurrido, porque yo soy un adornito para poner carteles, yo por lo menos me siento así”

Este fragmento hace alusión a la necesidad de evidencias manifiestas que generen conciencia sobre el papel de la coeducación en los centros (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011; García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra, 2011), de ahí que esté relacionada con la categoría clima. Se plantea en términos de “que se visibilice en las

evaluaciones” haciendo referencia a los diagnósticos que desde el punto de vista coeducativo, la legislación ha marcado como parte de la actividad en los centros (Junta de Andalucía, 2006; AA.VV, 2007). También, esta metáfora hace referencia a la percepción de que existe un desconocimiento por parte de la comunidad educativa de las funciones del profesorado que coordina los proyectos coeducativos. Aspecto que se puede observar en el siguiente fragmento:

“(Piedad): tampoco... ha habido una colaboración fuerte, de hecho “ah, que mona, la exposición ésta del ocho de marzo”, pero es como... “¡que mona te ha quedado!”;No? Como si haces, no sé, una exposición=”

Esta metáfora representa a otras expresiones metafóricas empleadas por las profesoras como: “la coeducación como actividades culturales, como un adorno” que muestra una falta de conocimiento sobre el sentido de la coeducación en los centros. La minorización de la igualdad, la falta de interés en comparación con otras medidas, como el impulso de la tecnología, explica que se emplee esta metáfora con una clara dimensión afectiva: un adorno como algo superfluo e intrascendente. Al emplear el diminutivo se enfatiza la disminución del poder, “adornito” y se personaliza la acción de “adornar” pasando a formar parte de la propia identidad. Al tratarse de “cosas de mujeres” se usan técnicas de desprestigio que también actúan en la desigualdad de los sexos: valorar una actividad de coeducación con el adjetivo de “mona” es una selección adecuada y gráfica de la valoración recibida.

b) “En pie de guerra”: El lenguaje como estrategia clave del I Plan de igualdad

Esta metáfora resulta muy ilustrativa de las acciones que vienen emprendiendo las profesoras para hacer viable una de las principales líneas estratégicas del plan de igualdad y que está relacionado con la implantación de un lenguaje no sexista en los centros (AA.VV, 2007; Simon, 2010). Las profesoras hacen alusión a una “guerra”, en sentido metafórico, para conseguir instaurar un lenguaje inclusivo. Como metáfora estratégica “en pie de guerra” hace referencia a las medidas que están tomando para hacer efectiva esta línea estratégica del plan poniendo en valor tanto las resistencias con las que se están encontrando para dinamizarla como los esfuerzos de constancia que tienen que mantener para que se lleve a cabo. El siguiente fragmento recoge esta metáfora de carácter estratégico:

“(Julia):...evidentemente hay (.) poco hecho, pero yo creo que un fondo, un fondillo, en que ya la gente no siente que se le está atacando, sino que es un tema, que bueno que, que está ahí... <que se negocia, que llega, que se puede dialogar, que se puede>, pero no hay una obligación. Claro, esto lo que pasa que obliga al grupo ¿a qué?, obliga al grupo a estar siempre en pie de guerra, en pie de guerra en el sentido de... en pie, con unas constancias, sin ceder, sin sin, sin dar un punto atrás, porque es, aprovechar cualquier coyuntura para que dar un paso adelante. Pero sin esa confrontación Pero sin esa confrontación. Nos ha dado buen resultado, porque en el tema del lenguaje, >que ya te digo, que yo llegué aquella vez (diciendo)<=

(Piedad): =(sí, que no sabías cómo hacerlo)=

(Julia): =que no sé por dónde meterle mano, pues ya el otro día me decía: “No, no, muy bien, porque todo el mundo está un poco ya (.) entrando”. Yo ya le he dejado a la secretaría un documento de palabra, que puede utilizar para no poner siempre alumno, porque me los sigo encontrando. Entonces ya le hemos dejado, ya el secretario ha admitido que le des el documento que él lo va a valorar.”

El carácter estratégico de la metáfora de la guerra para explicar el estado en el que se está desarrollando la implantación de un lenguaje no sexista en los centros, se puede observar en elementos discursivos relacionado con actuaciones como “he dejado a la secretaría un documento” o “el secretario ha admitido que les de el documento”. Podemos observar como esta metáfora representa incluso en el propio contexto discursivo del fragmento seleccionado a otras expresiones metafóricas relacionadas con la metáfora de la

guerra. Por ejemplo, se alude a que “la gente no siente que se la está atacando”, a su vez indicador, de la dimensión social a la que hace referencia.

No obstante, esta metáfora es representativa de otras expresiones metafóricas encontradas en el conjunto de datos analizados y hacen referencia a: “la batalla era sensibilizar”, “la batalla no era adornar el cole”, “se cierran en banda”, “que bajen la guardia”, “por ahí van los tiros”, “quemar las naves”. Es decir, se parte de la oposición a las actividades y medidas coeducativas desde una perspectiva de alerta y acción constante. La metáfora recoge la necesidad de “unión” en el grupo y el orgullo de saber “estar de pie”, “sin dar un punto atrás”, “aprovechando la coyuntura para dar pasos adelante”.

c) “Un tema que levanta ampollas”: El clima de acogida del I Plan de Igualdad

La metáfora de “levantar ampollas” es ilustrativa de la percepción que tienen las profesoras del clima de acogida del plan de igualdad. El estado de opinión que se genera con el tema se relaciona con el campo semántico y experiencial de las “heridas”, con connotaciones de dolor. Podemos reconocer en este fragmento una metáfora emocional, aunque el contexto discursivo es estratégico y se enmarca en el campo de acción por ejemplo “lo primero que hicimos fue crear una comisión”, no obstante, la expresión “tema que levanta muchas ampollas” hace referencia a resistencia emocional, sensaciones de “dolorosas”.

“(Juliana): Lo primero que hicimos fue crear una... comisión, y en esa comisión pues nos planteamos cual eran las estrategias que íbamos a utilizar durante ese curso y a la larga, para... tratar el tema de la coeducación (.) Entendiendo... que era un tema que levanta muchas ampollas porque hay muchas resistencias, sobre todo en el mundo masculino (.) y en el profesorado. La primera cuestión fue porque venia todo esto por parte de la delegación lo cual era ya algo... o de la conserjería, fue un rechazo bastante fuerte la imposición del tema. Y luego... ya sabemos lo que pasa cuando se alteran los temarios, que... provoca... (.) un desconcierto.

La metáfora se justifica, desde el punto de vista discursivo en términos de lo prescrito por la normativa haciendo referencia a la expresión “fuerte imposición del tema” que ilustra posibles razones por las que es un tema doloroso. Larrivee (2000) incorpora el conflicto emocional como una fase de la reflexión crítica cuando el profesorado trata de analizar sus propias prácticas a la luz de la perspectiva de género, entendiendo que esta es necesaria en el proceso de toma de conciencia de género e implica desde el punto de vista personal atravesar por un complejo proceso de reequilibrio y lucha emocional; cambios en la percepción de la realidad que desembocan en una reconciliación, descubrimiento personal y en posibles nuevas prácticas. Esta metáfora ilustra este proceso identitario (emociones relacionadas con el conflicto interior, la incertidumbre, el caos o la rendición). Aspectos como podemos observar también muy vinculados semánticamente a la metáfora de la guerra. Otras expresiones metafóricas relacionadas son: “tocar las fibras sensibles”, “limar asperezas”. Ser conscientes de las resistencias emocionales se convierte en una estrategia para elaborar formas de acercamiento que resulten eficaces. Frente a la hostilidad que conllevan las actividades de coeducación, las coordinadoras no intentan una confrontación directa que pudiera resultar dolorosa- para los otros/as y también para ellas mismas- sino una mayor racionalidad en conjunto “crear una comisión para elaborar estrategias”.

d) “Tener el estigma”: Autopercepción social de las coordinadoras de coeducación

La metáfora del “estigma” es significativa en relación a la autopercepción que tienen las profesoras y coordinadoras de coeducación sobre como las percibe la comunidad educativa, y por tanto, parten de un punto de vista social. La palabra “estigma” hace referencia a marcas o señales que aparecen en el cuerpo y evoca herida y cicatriz. La marca

que les deja ser coordinadoras de coeducación, promotoras de actividades e ideas de igualdad en los centros y feministas. Esto alude a una etiqueta que se les pone como manifiestan literalmente es “un insulto más”. El siguiente fragmento es ilustrativo de la concurrencia de diferentes expresiones metafóricas relacionadas con un mismo ámbito temático y que son empleadas para trasladar una misma idea, sobre como creen ellas que los demás las perciben:

“(Mónica): yo el año pasado me quede así un poco sola, creo. Creo no, estoy absolutamente segura que me quede sola. Y este año, para agarrarme a algo, para no volverme loca, propuse, a partir de Lourdes propuse lo del tema del trabajo ¿no? Los grupos de trabajo... entonces, casi que me apoyo con ellos ¿no? Y no te quedas en esa isleta, así un poco una isla trabajando sola. Pero yo hablo de la necesidad formativa y sobre todo de que otros centros se conozcan, otras coordinadoras se conozcan y no estemos los mismos, en los mismos sitios, con el mismo material y... con una cosa... que cae en un voluntarismo así casi religioso ¿no? Lo hago porque quiero ser buena persona y quiero ganar algo, pero, ¿realmente esto donde va? Los niños al final acaban diciendo: eso la de filosofía, ¿eso lo dice la de filosofía, los rollos de la de filosofía!... ¿no? Y acabas tú al final teniendo el estigma de ir por las clases, de que tú eres la... O la feminista ¿no?, como si fuera otro insulto también ¿no? Y entonces se queda un poco de tres o cuatro trabajan contigo, pero una cosa así como que os dado por ahí este año”

En el contexto discursivo la metáfora se asocia a sensaciones de soledad, de incompreensión, de rareza. De ahí que se empleen otras expresiones metafóricas como “*te quedas en esa isleta*”, “*voluntarismo casi religioso*”, “*se siente uno como bicho de laboratorio*”. La expresión “*os ha dado por ahí este año*” aunque no es metafórica parece hacer alusión semántica a “*locura*”, a algo transitorio. El tema sobre el que se desarrolla el debate en la metáfora que estamos interpretando corresponde tanto al currículum, por cuanto comporta actividades relacionadas con la actuación docente (“*ir por las clases*”) y con la identidad profesional y disciplinar “*la de filosofía*”. Frente a esta desvalorización como diferente y marginal, la necesidad de contar con apoyos de otras compañeras y de ampliar el número de profesoras integradas es una de las principales opciones de acción. Es una estrategia feminista crear grupos y redes de apoyo para hacer frente a los procesos de estigmatización (Shinoda, 2004).

e) “*Carta libre*”: El rol del I Plan de Igualdad en los centros

“*Carta libre*” es una metáfora que plasma la idea que manejan las coordinadoras de coeducación sobre el rol que juega el plan de igualdad. Es una metáfora estratégica porque se relaciona con las herramientas para la acción, implica requisitos sin los cuales no es posible desarrollar la coeducación, tiene un carácter prospectivo en el sentido de que apunta a líneas de acción futuras y recoge ideas de por donde entienden las profesoras que ha de discurrir la acción coeducativa. El siguiente fragmento es ilustrativo de esta metáfora, se observan aspectos estratégicos como “que te dejen trabajar” “podemos hacerlo”:

“(Carolina): Ya nos han dado la carta libre, como estás diciendo, ya podemos hacerlo sin que nadie te diga “uy que pego”, te lo pueden decir pero te lo pueden decir con la boca pequeña ¿no? Porque si no están fuera de la ley† y ahora que te dejen trabajar, pero todo no va a cambiar de la noche a la mañana”

Se puede observar que el debate es sobre la legislación, es sobre la normativa. Y en este sentido, traslada una idea de empoderamiento. Otras expresiones metafóricas como “*entronización de las mujeres*”, “*arma legal*”, “*la fuerza*”, “*especie de muelle*”, “*la aterrizo en el centro*” son significativas de lo que significa el plan de igualdad para las profesoras y de las posibilidades y vías que abre para el trabajo en los centros desde una perspectiva de género. Sentirse amparada por la ley implica poder realizar modificaciones en las conductas sexistas y demostrar su importancia ante “los otros”. Las críticas y las devaluaciones de la coeducación que se encuentran contrastan con la idea de la política educativa y supone un respaldo imprescindible para revocarlas. La libertad para experimentar viene marcada en el contexto discursivo ya que pese a los obstáculos el I Plan de Igualdad permite “ponerse a trabajar”.

f) “Hacer un agujerito, agujerito por agujerito”: Trabajando el currículum igualitario

Esta metáfora de carácter estratégico y centrada en el currículum muestra una forma de trabajar muy concreta para conseguir los objetivos del I Plan de Igualdad. El siguiente fragmento recoge expresiones como “vamos a actuar” “¿cómo podemos actuar?”, “realmente podemos” ilustrativas de su carácter estratégico.

“(Carolina): Para eso estamos en los centros ¿no? Las niñas en un grupito y los niños en otro grupito. Lo que estamos intentando que sobre todo... ya sabemos, el diagnóstico ya lo sabemos, ya sabemos que hay... que las niñas están siempre... que los patios los ocupan solo los niños. Todo eso ya lo sabemos, pues ahora vamos a actuar. ¿Y cómo podemos actuar? No de forma general, sino a trocitos. Mira pues este espacio del recreo, eso lo pensamos ayer ¿verdad? Este espacio del recreo lo vamos a dedicar a jugar (.) a la comba, pues venga ese para la comba. Y ya vamos a ir poco a poco=

167: (Amanda): =Rompiendo esos estereotipos realmente podemos=

168: (Carolina): =No podemos darle un porrazo a la pared, tenemos que hacer un agujerito, agujerito por agujerito. Es que esto es muy difícil, yo me abrumo.”

“Agujerito por agujerito” es la forma en que saben que tienen que implantar la cuestión de la coeducación. Parten de la experiencia de que es una tarea ardua, de ritmos lentos porque cala en lo personal (en la concienciación) y sobre lo que no hay experiencias previas que sirvan de modelos y pautas de actuación. De ahí, que encontremos otras expresiones metafóricas relacionadas como “me estoy partiendo la cabeza”, “como meterle mano”, “nos vamos a poner en el carro”, “lanzando redes”, “pringarse”. Las referencias a lo pequeño- agujerito- exalta las acciones emprendidas y su resultado pese a que no se perciba inicialmente como una transformación radical. Son conscientes de las constricciones que envuelven cualquier modificación en las relaciones de los sexos. La hostilidad y la falta de concienciación con respecto a la cuestión de género aquí se comparan con una “pared” que sólo se puede erosionar con pequeñas acciones pero constantes.

5. Conclusiones

A través de los relatos de las mujeres que han participado en los grupos de discusión hemos podido conocer la variedad y riqueza de metáforas emocionales y estratégicas que éstas utilizan para describir sus vivencias en el proceso de implantación del I Plan de Igualdad así como las percepciones sobre la coeducación desde una dimensión social y personal (desde sus propias identidades).

La gran diversidad de estas expresiones sugiere que se trata de una cuestión central tanto a nivel profesional como personal. El alto grado de implicación, el esfuerzo que deben realizar y las expectativas a largo plazo para poder evaluar la eficacia de sus medidas pasan a un segundo plano frente a las dificultades que encuentran en el ambiente, frecuentemente hostil, por parte de sus compañeros y compañeras y de los centros en general. De ahí que, mediante un recurso metafórico, se aluda a ese clima para evitar acciones que puedan ir “levantando ampollas”. Las acciones y estrategias deben ser adoptadas en grupo para eliminar la estigmatización que supone trabajar en coeducación en solitario o no disponer de una red que visibilice y de valor a las actividades.

En los grupos de discusión se pone de manifiesto la unanimidad de estas experiencias compartidas por las coordinadoras. Se trata de un proceso de cambio social que se caracteriza por el enraizamiento y muchas veces la naturalización de las relaciones de los sexos, lo que explica la lentitud y la constancia que es necesaria para lograr modificaciones sustantivas.

Estos dos aspectos conllevan una actitud combativa que aúna el desarrollo de la profesión con las convicciones personales de las coordinadoras: “Estar en pie de guerra” expresa el estado de alerta y las estrategias colectivas que se perciben como indispensables ante una mayoría de profesorado que percibe la coeducación como “una moda”, una intervención coyuntural, como algo complementario. En el caso de la percepción con la que se valoran estas actividades, la metáfora del “adornito” subraya la importancia de estas actividades frente al rechazo, a la conversión de los objetivos que persiguen en una banalidad educativa.

Resulta muy significativo que en los procesos de desvaloración y desprestigio de las actividades coeducativas se activen mecanismos semejantes a los que operan en el ámbito de la codificación de género (Shinoda, 2004; Simon, 2010). A las mujeres se las infantiliza o se las valora por su belleza mientras que los hombres aparecen como sujetos adultos de pleno derecho que, al desarrollar sus capacidades obtienen prestigio y seriedad en lo que hacen. La realización de actividades para erradicar la desigualdad transforma a las propias coordinadoras en un proceso de cosificación, en alguien que debe ser marcado como diferente, estigmatizada como feminista y despojada de una profesionalización que sí se concede a otro tipo de mejoras e iniciativas educativas como es el caso de la inclusión de las tecnologías. Las iniciativas que se desarrollan en materia de coeducación parten de un cambio en las creencias personales y en las propias percepciones de la realidad educativa trascendiendo este nivel íntimo e impactando en posibles actuaciones que generen cambios en la sociedad, en la política, en la cultura, etc. De ahí que sea importante destacar los procesos de autoconfianza y empoderamiento del profesorado implicado en esta primera puesta en marcha de un Plan de Igualdad. El análisis de los discursos, emociones y acciones de las coordinadoras del plan en los centros permite indagar en sus experiencias y sus palabras focalizan los principales problemas y las opciones que plantean para la nueva elaboración y ejecución del II Plan de Igualdad. Consideramos que las políticas de género deben incluir las experiencias de las personas implicadas y sus emociones como una garantía de éxito futuro. Muchas de las mujeres que han participado en este trabajo han enfrentado con tesón y valentía una tarea, no siempre gratificante por el alto nivel de frustración, para promover un cambio social que sigue siendo, y más aún en nuestros días, un objetivo imprescindible: eliminar o reducir las desigualdades entre los sexos.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2007). *Guía de Buenas Prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/zipRecurso?id=NDOIAND-20080307-0004&idSeccion=28041>
- Abu-Lughod, L. & Lutz, C. A. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alger, C.L. (2009) Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.
- Asin, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y la profesionalización docentes noveles de la ESO a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12 (3), 1-23, <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=93> (11-09-2012).
- Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.) (1984). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, 1-18.
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=376&Itemid=67
 (11-09-2012)
- Cala, M.J. y Trigo, E. (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.). *Psicología y género* (81-105). Madrid: Pearson.
- Cubero, R. (2000). *La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias*. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Day, C. y Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- Dubar, Cl. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture and Psychology*, 5 (3), 271-291.
- Fivush, R. y Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *American Psychological Society*, 15 (9), 573-577.
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A. Vega, L., Barragán, R., Buzón y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Gibbs, W. R. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, W.R. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. *Mind and Language*, 21(3), 434-458.
- Guedes, S. y Mutti, C. (2010). Affections in learning situations: a study of an entrepreneurship skills development course. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 195-208.
- Hargreaves, A. (2005). Educational Change Takes Ages: Life, Career and Generational Factors in Teachers' Emotional Responses to Educational Change. *Teaching & Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Junta de Andalucía (2006). *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/adjuntos/2008/03/07/0003/adjuntos/plan1_igualdad.pdf
- Lakoff, G. (1992). The contemporary theory of metaphor. Andrew Ortony (Ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 202-251.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by* Chicago: University of Chicago Press.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and profesional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916.
- Leavy, A.M., McSorley, F.A. y Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Rebollo, M. A. (2006): Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En Rebollo, M.A. (Coord.). *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-244). Madrid: La Muralla.
- Rebollo, M.A. y Hornillo, I. (2010). La perspectiva emocional en la construcción de las identidades en contextos escolares: Discursos y Conflictos Emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Rebollo, M.A., Vega, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-324.
- Shinoda, B. (2004). *El Millonésimo círculo: cómo transformarnos a nosotras mismas y al mundo*. Barcelona: Kairós.
- Simon, E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Nancea.
- Todd, Z. y Harrison, S.J. (2008). Metaphor análisis. In S.N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.). *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford, 479-493
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4) 762-769.
- Turski, G. (1991). Experience and expression: the moral linguistic constitution of emotions. *Journal for the theory of social behaviour*, 21(4), 373-389.
- Van Veen, K. Slegers P. y van de Ven, P-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934.
- Van Veen, K. y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emocional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teacher Education* 21, 935-948.
- Wilkinson, S. (2004). Focus Groups: A Feminist Method. In Hesse-Biber, S.N. & Yaiser, M.L. (Eds.) *Feminist Perspectives on Social Research* (pp. 271-295). New York: Oxford University Press.