

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DIFERENCIA SEXUAL**Anna Freixas, Marina Fuentes-Guerra y Bárbara Luque****Universidad de Córdoba (España)****Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar****Resumen:**

Este artículo plantea la reflexión sobre la incorporación de la coeducación en la formación del profesorado, reconociendo los avances alcanzados y tratando de identificar los límites. Reflexionamos sobre la importancia del reconocimiento de la identidad como seres sexuados en el aula y el papel de la subjetividad en la construcción de saberes docentes que tengan en cuenta la diversidad. Finalmente, se proponen estrategias para la construcción de una práctica educativa que valide los caminos pedagógicos para mostrar la diferencia de ser mujer en el aula.

Abstract

This article presents a critical reflection regarding the inclusion of coeducation in teacher training, acknowledging progresses made and identifying difficulties encountered. We address the importance of raising awareness about the recognition of our identity as sexual beings in the classroom, as well as the subjectivity aimed at in the construction of teacher knowledge that takes diversity into account. Finally, some strategies are proposed in order to build a teaching activity that can validate the pedagogic resources used to show the sexual difference of women in the classroom.

Las mujeres en la universidad necesitan hablar entre ellas para desplazar el centro de gravedad de la institución tan lejos como sea posible; para trabajar hacia una universidad centrada en la mujer, porque solamente si el centro de gravedad puede moverse, podrán las mujeres ser verdaderamente libres de aprender y enseñar, para compartir sus fuerzas para investigar, para criticar y para convertir el conocimiento en poder (Adrienne Rich, 1980/1983, p.153).

Haciendo genealogía

Hace ya bastantes años que un buen número de docentes llevamos preocupándonos de introducir contenidos, asignaturas, descriptores, metodologías y materiales referidos a coeducación en los diseños y el desarrollo curricular de la formación del profesorado, ya sea en formación inicial y/o permanente. Nuestro deseo y esperanza era que estas acciones produjeran un cambio real en el contexto y la práctica educativos, así como en el pensamiento y las actitudes sobre las mujeres y hombres – los chicos y las chicas- en los espacios educativos.

La formación del profesorado en coeducación se planteó como un reto puntero a finales de los años 80 del siglo pasado en nuestro país, al que deseamos responder un grupo de profesoras y profesores de las Escuelas de Magisterio de entonces, hoy Facultades de Ciencias de la Educación. Pero, ¿cómo hacerlo, de dónde partir, si ni siquiera las personas que estábamos interesadas en ello disponíamos de información o formación suficiente para ello? ¿De qué estábamos hablando cuando nos adentramos en este ámbito? ¿Qué entendíamos por coeducación, por igualdad, por diferencia sexual? ¿Dónde estaban los límites?

Necesitábamos formación y nos pusimos manos a la obra. En nuestro caso, la creación del ‘Seminario interno de coeducación’ de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba fue el primer paso para ello. En él nos agrupamos profesoras y algún profesor de diferentes áreas de conocimiento e iniciamos nuestra andadura con el fin de otorgar coherencia a nuestras intuiciones.

La búsqueda de información sobre las experiencias llevadas a cabo por otras profesoras en universidades de nuestro país y del extranjero (especialmente en los países sajones en los que llevaban años trabajando a fondo en el tema) nos puso al día de los caminos que otras profesoras y profesores habían recorrido y en esta vinculación genealógica conocimos experiencias interesantes que hacían hincapié tanto en la necesidad de disponer de un núcleo de debate y pensamiento, a través del cual formarnos y acompañar nuestra experiencia de trabajar temas relativos a la igualdad y la diferencia sexual en las aulas de formación del profesorado, como la de conectar y participar con las universidades españolas en las que otras compañeras se encontraban en situaciones similares. Algunas Escuelas de Magisterio de entonces fueron pioneras en el tema –Palencia, con el Seminario SUENS y Carmen García Colmenares como persona de referencia obligada; País Vasco, con Teresa Nuño y su equipo y también otras en la avanzadilla coeducativa.

Los Seminarios de Formación del Profesorado en Educación no Sexista, organizados anualmente por el Instituto de la Mujer, bajo la tutela de Ana Mañeru y por el Instituto Andaluz de la Mujer, bajo la de Begoña González, a finales de los 80 y principios de los 90 del siglo XX, fueron la palanca necesaria. Se convirtieron en el espacio de encuentro, de formación, de avance en el pensamiento que marcaron nuestro hacer. Supusieron un escenario de gran interés, entre otras cosas por la calidad de las ponentes que fueron visitándonos año tras año. Allí conocimos las experiencias de los países nórdicos que nos llevan décadas de adelanto, tuvimos la oportunidad de acercarnos a las nuevas corrientes de pensamiento del feminismo de la diferencia sexual y el lujo de escuchar a sus pensadoras más renombradas: Luisa Muraro, Ana M. Piussi, entre otras; nos informamos de las experiencias de transformación del curriculum en la formación de maestras y maestros y, sobre todo, allí fuimos poniéndonos de acuerdo sobre lo que entendemos por coeducación más allá de la igualdad legal, aprendiendo de nuestras propias prácticas y nombrando nuestros errores y aciertos.

De ahí venimos. Este grupo de profesoras –al cual se han ido incorporando jóvenes generaciones- hemos ido planteando cómo ser docente, en unas aulas en las que las alumnas llegan convencidas de que son ‘personas’, más allá de su ser sexuado femenino, viviendo en la ilusión de la igualdad. Nos sentimos parte de una amplia red de profesoras y profesores que en la formación de profesorado tratamos de proponer una nueva mirada.

La introducción de algunas asignaturas –normalmente optativas, aunque también alguna obligatoria de universidad-, tanto en la formación de maestras y maestros, como en la titulación de psicopedagogía y en los programas de doctorado, ha supuesto un paso importante para hacer visible la realidad de que somos seres docentes sexuados en aulas en las que hay chicas y chicos con trayectorias, experiencias y vivencias diferentes. Ha permitido normalizar un discurso sobre estas diferencias y otorgar a nuestras alumnas espacios legitimados a través de prácticas educativas de gran valor, tanto en el proceso de su formación como en los posibles modelos de funcionamiento en su futura práctica docente.

Se ha escrito y adelantado mucho acerca de la conceptualización de la igualdad y la diferencia sexual en los últimos treinta años y, lo cierto es que contamos con una amplia documentación e investigaciones al respecto; sin embargo, la razón por la que la transformación real, tanto en las aulas como en las vidas, no ha sido la esperada quizás podamos encontrarla en nuestra propia acción; en el hecho de que nos hemos detenido,

excesivamente, a pensar y proponer actividades y metodologías y poco en reflexionar sobre nuestra propia manera de ser y de mostrarnos como mujeres en el aula. No nos hemos preocupado suficientemente en pensar y analizar nuestros modos de ser sujetos docentes sexuados, mujeres y hombres, que a fin de cuentas seremos quienes promoveremos la puesta en marcha de esos nuevos modos y enfoques coeducativos.

La aprobación de la LOGSE, hace ya más de una década, puso de manifiesto la necesidad de sensibilizar al profesorado respecto a los conceptos de igualdad y de diferencia sexual en educación, así como la importancia de proporcionarle conocimientos e instrumentos para una intervención coeducativa que le hiciera consciente de su influencia en la socialización del alumnado y de la necesidad de llevar a la práctica las medidas correctoras imprescindibles para que se dé en el contexto escolar una auténtica coeducación.

Partimos de la consideración de que la reflexión personal sobre estos temas está en la base de cualquier posibilidad de modificación de actitudes de los y las futuras docentes, ya que la inclusión del género en el currículum y en el pensamiento exige una constante voluntad de examen sobre la acción personal, que no se consigue con la simple buena voluntad de querer 'ser equitativo', si tenemos en cuenta la fuerza que tienen los esquemas aprendidos a lo largo de muchos años (Freixas, Fuentes-Guerra y Pérez, 1991).

El mundo es uno y los sexos son dos

El poder de la diferencia es el poder de la misma plenitud de la creación, la variedad estimulante de la naturaleza (Adrienne Rich, 1977/1996).

Formamos docentes y los procesos educativos que utilizamos para ello reflejan claramente los modelos sociales y económicos en que nos situamos. El orden educativo en el que desempeñamos nuestra labor es un orden construido histórica y socialmente, que parte de una concepción androcéntrica del conocimiento, en la que la subjetividad y la voz de las mujeres han sido silenciadas y minusvaloradas.

La perspectiva androcéntrica (y etnocéntrica) de la sociedad occidental determinó por mucho tiempo que las teorías y los estudios antropológicos, históricos y sociológicos, entre otros, se centraran en la vida y actividades de los varones, que los datos fueran después generalizados al total de la sociedad, y que, si bien en algunos casos los investigadores recogían información acerca de las mujeres, ésta fuera marginal al núcleo de las investigaciones o su lectura respondiera a marcos interpretativos sesgados y sexistas [...]. La constatación de este hecho, sumado a la presión ejercida desde el movimiento feminista, llevó al convencimiento de que no es posible captar la dinámica social si se excluye a las mujeres, y que el género es un concepto tan indispensable en el análisis social como lo son los de clase, casta y etnicidad, según corresponda (Rico, 1997, p.14).

Desde que en los años 70 del siglo XX el feminismo propusiera que 'lo personal es político' las epistemólogas feministas han desarrollado potentes teorías al respecto, desde planteamientos postmodernos y críticos (Haraway, Harding, Durán, Fox Keller, Oakley y otras) que han supuesto la validación de un nuevo orden en la comunidad científica y el cuestionamiento de la 'objetividad' de la ciencia. Teorías que han permitido en la actualidad cambiar muchos aspectos relativos a la docencia e investigación sobre género y reconsiderar las propuestas e investigaciones próximas. A partir de ellas se introdujeron en el currículum elementos hasta entonces desdeñados, como las relaciones de género, la vida cotidiana, el amor, la sexualidad, las

negociaciones y el trabajo doméstico y se otorgó reconocimiento al ingente corpus teórico desarrollado por las pensadoras feministas en todos los ámbitos del conocimiento (en educación, psicología, ciencias sociales, salud, ciencias experimentales, filosofía, antropología, tecnología, así como en las artes, el cine, la pintura, la música, etc.) y se llegó a la conclusión de que éste es un saber que debe ser tomado en serio, sobre el que debemos formarnos y sobre el que podemos intervenir en el aula.

El corpus teórico sobre las mujeres, sin embargo, no puede ser añadido sin más en el currículum existente por lo que, si pretendemos integrar dichos conocimientos en las disciplinas tradicionales, debemos preguntarnos sobre el contenido, la perspectiva y la metodología de cada disciplina y cómo debe ser cambiada para reflejar la experiencia del cincuenta por ciento de la población normalmente omitida.

Poco a poco se hace patente que no se trata únicamente de introducir en el currículum académico de formación de docentes determinados contenidos y temas disciplinares, sino que se valora la conveniencia de dar entrada a la diferencia de voces en el discurso y la práctica cotidiana en el aula. La adopción de la perspectiva de la diferencia sexual, reconociendo la autoridad de las mujeres en el proceso de construcción del saber y planteando un conocimiento que no es únicamente el 'neutro' masculino tradicional, desvela la aportación de las mujeres y ofrece modelos y referencias en los que las alumnas pueden re/conocerse, verse y proyectarse en el futuro. Así se ha abierto, por primera vez en la historia, un espacio legitimado de pensamiento femenino. No se trata ya de que los hombres toleren a algunas mujeres para que repitan el discurso masculino, sino que las mujeres discutan internamente, dentro de un campo específico, los distintos problemas, con autoridad, pasando de una valoración heterónoma de los aportes femeninos, a una valoración autónoma, autorreferencial.

Por tanto, el problema es la autoridad, la fuente de la autoridad; las mujeres podrán resolverlo o empezar a resolverlo en el momento en que busquen la garantía de actualidad y de verdad de sus palabras ya no o no solamente en la comunidad científica tal como es, sino en las relaciones con las mujeres que ejercen su oficio, o sea las científicas, y con las no competentes (Susi, 1997, p. 70).

Reconocer estos supuestos obliga a una definición de nuestra subjetividad en relación al modelo de verdad y conocimiento que reproducimos y transmitimos en nuestras disciplinas y reflexionar sobre el significado de la entrada de la identidad del y la docente en la tarea profesional, con su marca y características de género que la diferencia, y dar valor a aspectos no reconocidos anteriormente (Benton DeCorse y Vogtle, 1997; Caughie y Pearce, 1992).

Identidades femeninas/identidades masculinas

La necesidad más urgente para las mujeres es reconocer y actuar en vistas de la prioridad de recrearnos a todas y cada una de nosotras, después de siglos de bloqueo espiritual e intelectual. Un producto colateral de tal cambio de prioridades por supuesto significará, en última instancia, un inicio de retos intelectuales a los hombres con la suficiente valentía intuitiva y madurez emocional para reconocer hasta qué extremo la cultura centrada en el hombre los ha limitado y cegado también a ellos (Rich, 1980/1983 p. 153).

Se plantea la necesidad de conocer la subjetividad masculina o femenina de la docente: ¿cómo se reconoce?, ¿cómo se expresa?, ¿se muestra en el lenguaje, en el clima de relación, en la selección de contenidos? Conocer cómo percibimos nuestra identidad sexuada y la de los demás y cómo hacemos llegar esta reflexión y la importancia de su práctica a nuestro alumnado, futuros y futuras docentes, es el núcleo sustantivo de cualquier cambio en educación.

No estamos planteando posiciones esencialistas que atribuyan a las mujeres características específicas por el solo hecho de serlo, pero sí proponemos mostrar otra visión de lo femenino que estaba oculta, anulada e invisible en los protocolos profesionales de las docentes, y que ésta se defina desde las mujeres que ocupan hoy espacios docentes. La oportunidad de salir de 'lo femenino', definido por los hombres, supone para las mujeres llenar de nuevo contenido esa diferencia básica, no reproduciendo lo dado, sino eligiendo una opción en nuestro hacer como mujeres docentes; una opción en lo disciplinar, en la elección de contenidos, en los aspectos organizativos y en cualquier ámbito de la vida docente.

Gran parte de la vida social, al menos en sus espacios más públicos, ha estado tradicionalmente ocupada por hombres que han definido los modos de organizarla y gestionarla, desde su identidad masculina. Una parte del mundo ha definido 'todo el mundo' que ocupamos y en el que vivimos todos y todas. Hasta hace poco tiempo se suponía que acceder a los espacios públicos era un logro para las mujeres que les permitía acercarse a los usos y privilegios masculinos y, por tanto, 'lo lógico' era reproducir sus mismas formas. La excelencia, en estos casos, era alcanzar el mayor parecido con los modos de hacer y actuar masculinos. Hoy el panorama ha cambiado, el cuestionamiento de las identidades únicas y dominantes ha permitido encontrar espacio para las nuevas subjetividades y esperar otras definiciones de sujeto, dependiendo de categorías como el sexo, la cultura, el espacio geográfico, etc.

Aceptar la sexuación, y que ésta condiciona nuestros pensamientos y acciones, es dar entrada a la tensión que el ser mujer, en un mundo de mujeres y hombres, ha generado en las instituciones educativas, cómo lo hemos vivido cada una de nosotras y cómo lo vivimos hoy. Como docente, cuál fue mi pasado y cuál es mi presente respecto al ser mujer y cómo lo expreso a través de mi lenguaje y de mis diversas actuaciones en el aula y en el espacio educativo.

La pregunta no plantea si mis actuaciones educativas son masculinas o femeninas, que presupone que disponemos culturalmente de un patrón para ambas, sino ¿de qué modo es una actuación femenina en su tensión con lo masculino? ¿de qué manera traza en ese debate un 'nuevo desorden amoroso' con el mundo? (Collin 2006). Rara vez las mujeres, en nuestras acciones en el terreno profesional, podemos ahorrarnos la relación con lo masculino que está ahí, envolviéndolo todo; sin embargo, podemos tratar de crear otros modos, diversos, y es ahí donde construimos simbólicos y hacemos nacer otros mundos. A los varones les resulta más fácil en sus actuaciones y pensamientos obviar esa tensión con lo femenino que normalmente está camuflada y en muchas ocasiones ni siquiera existe.

Esta obligación negociadora que las mujeres actualizamos cada día y que está provocada por la tensión de nuestra sexuación puede observarse en los procesos de relación que iniciamos y sostenemos, en la dinámica educativa que propiciamos, en nuestras actitudes de escucha, de apertura al otro/a y de acogimiento de la sorpresa y/o del cambio.

Vivir la diferencia significa y requiere aceptar y reconocer las singularidades que como sujetos hombres y mujeres, mostramos en nuestra interrelación educativa, pero sin que esta mirada genere modelos docentes basados en la jerarquización y el control (Fuentes-Guerra 2005).

Pero también hay luces, puntos fuertes, que nos indican que la construcción de identidades diversas es una realidad en las nuevas mujeres y hombres en nuestra sociedad cambiante, logros que suponen caminos de no retorno y nos sitúan a unas y otros en una posición de relación.

La deconstrucción de algunos saberes docentes

Estoy también convencida de que si los sujetos son dos partes, hay dos partes que interpretan un solo mundo; cada una de ellas, al mirar el mundo, debe tener la libertad de interpretarlo, sin tener que situarse por fuerza dentro de la estructura cognoscitiva elaborada por el otro (Susi, 1997, p.70).

¿Cuáles serían los saberes docentes con que nos encontramos en la práctica educativa cuando nos planteamos la construcción de identidades? Con el concepto 'saberes docentes' nos referimos a aquellos conocimientos que los y las enseñantes utilizan en la práctica cotidiana en momentos en que tienen que tomar decisiones rápidas, en situaciones de presión y en las que ponen en circulación diversos recursos y estrategias de resolución, habitualmente marcados por la rutina o el hábito, que movilizan muy poco el pensamiento racional. Estos conocimientos tácitos, saberes implícitos de los y las docentes, pueden estar en la base de sus actuaciones sin que se hayan percatado de poseerlos (Bromme, 1988). Una parte de este conocimiento tácito lo constituye la conceptualización sobre la diferencia sexual. Las ideas y creencias sobre los papeles masculinos y femeninos constituyen un bagaje, un saber personal, generado a través de las experiencias que cada individuo, en función de su sexo, ha tenido en la escuela, en la familia y en otros entornos de socialización.

Uno de los objetivos para la formación del profesorado en coeducación es propiciar las condiciones para que el alumnado y el profesorado hagan explícitos esos saberes tácitos y que, durante su periodo formativo, en las diferentes disciplinas se le dé oportunidad de redefinir, ampliar o modificar estos conceptos. Los saberes docentes han de vincular los conocimientos trabajados con la experiencia social y la experiencia subjetiva y, en este proceso, la diferencia sexual del alumnado y el profesorado es su instrumento fundamental de reflexión crítica y de construcción de nuevos significados. La investigación disponible nos invita a plantearnos que quizás debamos pensar en aspectos formativos para el futuro profesorado que estén más cercanos a las competencias docentes que a los saberes estrictamente teóricos. Competencias que respeten y expresen nuestra diferencia sexual y, sobre todo, tengan en cuenta los procesos de construcción de la propia identidad.

Algunas autoras consideran que, entre otros, el periodo de prácticas docentes constituye un espacio de gran valor pedagógico, en el que se puede tratar de incidir de una manera más clara y eficaz sobre las concepciones y el conocimiento social del futuro profesorado, en los aspectos relativos a la diferencia sexual. Para ello es preciso un diseño detallado de las prácticas y en especial sobre cómo éstas pueden guiar la reflexión acerca de las identidades sexuales y su proyección en la educación. Es posible favorecer esta reflexión si el profesorado tutor/supervisor parte, en lo posible, de la autobiografía de los alumnos y alumnas, de sus experiencias educativas previas, configuradoras, en gran medida, de su identidad y que son las que determinan sus creencias de hoy.

Poner en valor lo femenino implica, pues, reconocer el papel de lo femenino como elemento civilizador y acercar a mujeres y hombres a tal valoración, sobre cuya

negación se ha construido históricamente la identidad masculina. De ahí que algunas de las elaboraciones recientes sobre coeducación exijan una mirada diferente hacia las relaciones que se generan en el aula y el reconocimiento del papel central de los valores que constituyen la subjetividad femenina (González y Lomas, 2002; Mañeru, 2001; Subirats, 1999; Freixas y Luque, 1998; Tomé y Rambla 2001; Juliano y Freixas, 2003), tratando de que las chicas no pierdan la voz propia y reconozcan y legitimen sus deseos (Gilligan, 2002/2003). Carol Gilligan (2002/2003) señala que en la socialización tradicional los chicos tienen voz y para ello renuncian a las relaciones, mientras que las chicas tienen relaciones, pero renuncian a la voz. Un interesante reto educativo. Desde esta perspectiva se plantea un hacer en la escuela en el que las relaciones se sitúen en el centro, no homologando las niñas a los niños sino planteando una libertad de relaciones en la que el profesorado se autorice a sí mismo a utilizar todos los recursos y espacios realmente disponibles, usando toda la libertad potencial, oculta habitualmente bajo el peso de la tradición.

Hacer visible la diferencia sexual en el aula

Las mujeres necesitamos una reorganización del conocimiento, de la perspectiva y de las herramientas analíticas que puedan ayudarnos a conocer nuestras antepasadas, evaluar nuestra situación política y personal actual y considerarnos seriamente como agentes creadoras de una cultura más equilibrada (Rich, 1980/1983, p.168).

¿Cómo podemos hacer visible la diferencia sexual en la práctica educativa? El modelo de formación de profesorado que nos planteamos cuestiona una concepción androcéntrica de la ciencia y da la oportunidad de producir conocimiento y saber académico desde la propia identidad, masculina o femenina, en un proceso de colaboración y análisis de la realidad social, permitiendo que aparezcan nuevas voces y enfoques en la construcción de la cultura.

Sin embargo, estos procesos no se llevan a cabo sin dificultad, generan resistencias, implícitas y/o explícitas que provienen tanto de parte del profesorado que está convencido de que ya todo está alcanzado, como del alumnado que parte también de la ilusión de la igualdad y se dan en ambos sexos. Algunas de estas resistencias adquieren tintes ‘científicos’ y se manifiestan en la ‘cultura de la minusvaloración del pensamiento feminista’ (Weber, 2005), que cuestiona el corpus teórico feminista y lo relega al campo del conocimiento ‘no autorizado’, sin autoridad reconocida.

Es tradicional, cuando se habla de coeducación, encontrar afirmaciones entre los docentes sobre su aspiración y deseos de neutralidad, de igualitarismo en el trato, que intentan obviar la diferencia sexual y manifiestan que en su acción docente no distinguen entre chicos y chicas, para ellos y ellas son sólo ‘personas’ (Fuentes-Guerra, 2000). Igualmente entre el alumnado, hablar de la diferencia sexual en clase puede valorarse como una actualización de viejas rencillas lo cual también genera resistencias. Esta actitud de evitación encubre el temor a antiguas discriminaciones y el miedo a nuestras propias concepciones sobre la identidad masculina y femenina y al estigma social del feminismo.

Diversas docentes llevan ya recorrido un largo camino en la construcción de una práctica educativa desde la óptica de la diferencia sexual en la que se plantean caminos pedagógicos para mostrar la diferencia de ser mujer en nuestras actuaciones educativas, proponiéndonos diversas formas de acercamiento.

Nosotras, mujeres docentes

En la formación del profesorado emerge la necesidad de que las mujeres docentes definamos nuestra identidad femenina con contenidos simbólicos y lenguajes nuevos, que nos singularicen y definan y que, sobre todo, muestren la diferencia sexual en el campo educativo como un plus, algo diferente y enriquecedor, que completa y amplía las visiones tradicionales. De no ser así, podemos dedicar gran parte de nuestra vida profesional formando en coeducación y no haber movido un ápice de nuestra concepción de identidad docente anclada en estereotipos masculinos, supuestamente neutrales.

No puede haber cambios en los espacios educativos, por muchas acciones sociales y/o institucionales que realicemos, mientras no haya una transformación del campo simbólico y ésta se dé en el campo de la conciencia y del lenguaje de los y las educadoras y formadoras. De otro modo podemos estar observando progresos en las leyes, cambios en algunas estructuras, siempre tan frágiles y en continua amenaza, que nos producen la sensación de estar iniciando continuamente la misma tarea, tejiendo de día lo que se deshace de noche, al estilo del hilo de Penélope.

Entre las estrategias posibles, al respecto, destacamos algunas:

Despojarnos de los ropajes masculinos que envisten nuestra función y mostrar la dualidad y multiplicidad del ser humano y la riqueza que esto comporta.

¿Cómo invertir las categorías de lo superior y lo inferior, sobreestimar lo inferior, infravalorar lo superior, no por voluntad arbitraria de igualdad, o peor, de igualamiento, sino para evitar que se pierda el tesoro – no me atrevería a decir la dote- de una mitad de la humanidad? (Collin, 2006, p.199).

Recorrer el camino hacia el concepto de alteridad que nos permite la experiencia real de reconocer y escuchar la diferencia y que evita que la dejemos en el terreno teórico, en el que nos movemos habitualmente en nuestras clases.

Vivir la responsabilidad docente como un compromiso ético. Una ética sexuada, una ética de los límites que parta de sí para llegar a la ética del diálogo con la diferencia (Collin, 1992).

Una ciencia reconstruida valorará la verdad, pero también la piedad. Tendrá una ética integrada que defenderá al ser y a la vida; esto quiere decir, un conocimiento que será no violento, no coercitivo, no explotador, no manipulador... que trabajará para construir modelos que serán más explicativos y más inclusivos: una ciencia derivada de y practicada por los seres humanos (Rich, 1980/1983, p.170).

Todas estas estrategias nos invitan a recuperar el concepto de subjetividad en la formación de los y las docentes. Ningún saber tiene sentido, y menos aun el que hemos de transmitir, si no está recreado, revisado y reflexionado por cada docente en particular, proyectando en él su subjetividad. Esta construcción de la subjetividad debería ser el hilo conductor del proceso de formación del profesorado (Zaidan y Diniz Pereira, 1999).

Nuestras alumnas, nuestros alumnos

El trabajo coeducativo con el alumnado ha de situarse en una reflexión previa y mantenida sobre su ser sexuado que lo diferencia y singulariza, viviendo esta afirmación como un valor y no como un estigma a evitar u ocultar. Algunas prácticas docentes que llevamos a cabo cotidianamente en nuestras aulas pueden propiciar estos procesos.

La autobiografía educativa. El hecho de que una parte importante de nuestra vida se haya desarrollado en las aulas y entornos educativos hace que la educación recibida deje una huella que las futuras o futuros docentes deben recuperar y hacer

presente al iniciar cualquier proceso formativo. Con esta herramienta se propone invitar al alumnado a narrar su experiencia vital y/o educativa, a través de la escritura, con preguntas del tipo: ¿qué recuerdos tienes de tu etapa escolar?, ¿de tus profesoras, de tus profesores?, ¿en qué consistía, en esos tiempos, ser una buena alumna, un buen alumno? La autobiografía se plantea como un marco de revisión y análisis de los contenidos que se trabajan en el aula, tratando de vincular lo experiencial y lo académico, más allá del mandato ‘científico’ que exige mantener ambos ámbitos separados. Una buena práctica sería el diario/portafolios personal como instrumento de reflexión de aquello que se trabaja en clase, unido a las situaciones experienciales y que se pueden relacionar con los nuevos conocimientos adquiridos.

El trabajo por proyectos supone el uso de los contenidos como instrumentos para la consecución de un producto final con sentido para el alumnado y cercano a sus intereses. Estos proyectos de trabajo funcionan como ejes de actividad que aúnan intereses, singularidades y trabajo colaborativo y fomentan la investigación y la reestructuración del conocimiento. De este modo promovemos la transformación de la información en conocimiento que posteriormente se convertirá en pensamiento propio, singular y sexuado. El trabajo por proyectos favorece la globalización de contenidos, el trabajo en equipo del profesorado y estimula la interacción entre el alumnado, el autoconocimiento, propio y de los demás, el trabajo cooperativo, la organización del grupo y el reparto de tareas, así como la responsabilidad individual y colectiva; todo ello desde la subjetividad de cada uno de los sexos.

La inclusión de las **relaciones afectivas y emocionales** en los procesos formadores. La separación entre los dominios cognitivos y afectivos en la vida académica, y las actuaciones que priorizan en muchos casos unos sobre otros, implican evaluar los criterios clásicos de razón y análisis como única vía de conocimiento. Al introducir en la enseñanza y en el intercambio comunicativo los aspectos emocionales y afectivos de nuestras experiencias y conocimientos, abrimos una puerta a la legitimación de este conocimiento, de gran valor referencial en la vida y en la práctica educativas de nuestro alumnado.

Legitimar los deseos, y dar oportunidad a que el campo emocional, el sentimiento, busque el modo de expresión racional y lingüística y pueda mostrarse a las demás personas y constituir una trayectoria personal y profesional posible.

Una práctica pedagógica que tome en serio cómo se viven, se experimentan y se sienten las ideologías en el ámbito de la vida cotidiana como base experiencial y de conocimiento del alumnado (Giroux, 1997, p. 209).

Esta sugerencia implica actuaciones como, por ejemplo, dirigirnos a ellos y ellas por su nombre, recordar sus intervenciones, introducir en el aula temas sensibles en los que puedan expresar sus deseos.

Hablar desde ellos y ellas. Transmitir a nuestro alumnado la necesidad de exponerse, cada uno y cada una, en sus acciones personales y profesionales en primera persona, significándose como sujetos distintos y sexuados (de otro modo, ¿cómo serán capaces de reconocer la diferencia de su alumnado?): animar a nuestras chicas a que ‘se atrevan’ a tomar la palabra, venciendo la tendencia a la posición secundaria y silenciosa. Propiciar el uso de debates en clase dando espacio a la palabra de las chicas. Al hacerlo estamos introduciendo en el aula el simbólico femenino, su modo de relatar los hechos, su pensamiento, aspiraciones y proyectos. Así podemos mostrar los diferentes modos de interpretar la realidad y vivirla, como modos divergentes e igualmente válidos.

Basar los aprendizajes en el diálogo, en el intercambio y en la relación con otros y otras, cuestionando aquellos saberes cerrados reducibles y representados que impiden construir cultura. Nuestra propuesta va encaminada a la elaboración de cuestiones abiertas, con múltiples respuestas que requieran un proceso de maduración y

reflexión en nuestro alumnado a partir del intercambio de información (profesora-alumna/o) que se produce en nuestras aulas.

Utilizar el debate entre iguales, como técnica formativa, ayuda a perfilar y diseñar los argumentos propios, facilita la construcción del juicio personal y permite encontrar la medida en los otros y las otras, al mismo tiempo que enseña a aceptar las diferencias, sin que éstas signifiquen anulación o imposición.

Hacer presentes los códigos de poder que sobre la diferencia sexual, o cualquier otro tipo de diferencia, transmite nuestra cultura, analizándolos para diseñar formas alternativas de oposición y creación. Uno de los aprendizajes más necesarios en la formación del profesorado es el trabajo sobre la diversidad. Orientar sobre las claves de actuación educativa referidas a la diferencia sexual es una apuesta hacia modelos de convivencia y colaboración en las aulas. Este trabajo requiere que el profesorado prevea los obstáculos y aproveche las oportunidades, con el fin de evitar la tendencia que las chicas pueden tener de sumergirse en el victimismo y la derrota al analizar las situaciones. Analizar el contexto real, el hoy, y diseñar las oportunidades educativas que consideren válidas. “Utilizar toda la libertad disponible” (Mañeru, 1998).

Valorar el uso del lenguaje en la definición de identidades. Hacer espacio en nuestro discurso a la existencia libre de las chicas en el aula y velar y cuidar para que su voz este presente. Esta voz nueva debe surgir de la interrogación como instrumento fundamental, la pregunta sobre lo dado, sobre lo supuesto, que nos hace buscar nuevas respuestas.

El trabajo de desvelar la diferencia sexual consiste en leer aquello que no ha sido leído, en leer aquello que no ha sido leído en lo que ha sido leído, en leer con una mirada diferente, en escuchar de otro modo, en rehabilitar no sólo a autoras y obras, sino también formas y maneras (Collin, 2006, p.192).

Mostrar ejemplos de identidad femenina. Facilitar el conocimiento de figuras femeninas en el campo de la historia, la literatura, la educación y la cultura en todos sus ámbitos. Estos referentes son de gran importancia para asegurar anclajes de autoridad e identidad para las chicas en el aula.

En definitiva, todas estas estrategias nos invitan a **aproximar la construcción de conocimiento a la propia experiencia.** No todos los conocimientos formativos que se consideran científicos han recogido la experiencia de las mujeres. Optar en todos los procesos formativos por favorecer en nuestras alumnas un análisis desde la propia experiencia de género que les permita integrar los conocimientos de una forma crítica.

Las mujeres necesitamos una reorganización del conocimiento, de la perspectiva y de las herramientas analíticas que puedan ayudarnos a conocer nuestras antepasadas, evaluar nuestra situación política y personal actual y considerarnos seriamente como agentes creadoras de una cultura más equilibrada (Rich, 1980/1983, p.168).

Los modos de ser y de pensar específicos de las estudiantes deben poderse manifestar y comparar con los de las profesoras y las científicas. Un punto irrenunciable, por tanto, para favorecer la libertad de expresión de las jóvenes en la ciencia es la elaboración de una propuesta didáctica que se relacione con sus imágenes, sus deseos, sus actitudes y sus modalidades cognitivas. Para ello es importante que en el ámbito académico y científico exista una red real de interlocución sobre el saber, entre sujetos femeninos (Erlicher y Mapelli, 1997).

La diferencia sexual se ha de consolidar en nuestras acciones y pensamientos y no sólo en actuaciones coyunturales y en muchos casos externas que duran el tiempo preciso de cumplir con una campaña y/o proyecto. La dificultad de esta demanda reside en el hecho de que se trata de algo que no se puede conseguir por mandato o regulación, ni siquiera a través de una reflexión teórica que la dirija y que presupondría que ya existe un modelo de actuación acorde con la diferencia sexual de hombres y mujeres docentes. No existe ese orden y por tanto no está definido un modelo y/o receta de actuación. Quizás podemos entrever un horizonte al que dirigirnos, pero en este terreno es responsabilidad de cada actora, de cada mujer docente, el construir este nuevo simbólico como un acto de creación que ayudará a definir de nuevo el acto educativo.

Referencias

- Benton DeCorse, Cynthia , y Vogtle, Stephen P. (1997). En: A Complex Voice: The Contradictions of Male Elementary Teachers' Career Choice and Professional Identity. *Journal of Teacher Education*, 48, (1), 37-46.
- Bromme, R (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (19), 19-29.
- Caughie, Pamela y Pearce, Richard (1992). Resisting "The dominance of the professor": Gendered Teaching, Gendered Subjects. *NWSA Journal*, 4 (2), 187-199.
- Collin, Françoise (1992). Borderline: por una ética de los límites. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política* 6, 83-94.
- Collin, Françoise. (2006). Praxis de la diferencia. Notas sobre lo trágico del sujeto. En Marta Segarra (Ed.), *Praxis de la diferencia*. Barcelona, Icaria.
- Contreras Domingo, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Diker, Gabriela, y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona, Paidós.
- Erlicher, Luisella, y Mapelli, Barbara. (1997). Ciencia y técnica: enseñar y aprender entre mujeres. En *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. (pp.43-53). Barcelona, Icaria.
- Freixas, Ana, Fuentes-Guerra, Marina, y Pérez, M. Vicenta (1991). *Niveles de conocimiento y valoración de las alumnas/os de Magisterio de la Universidad de Córdoba sobre aspectos generales de la coeducación y necesidades básicas de formación de éstos/as en el campo de la igualdad de oportunidades*. Córdoba, Instituto Andaluz de la Mujer.
- Freixas, Anna y Fuentes-Guerra, Marina (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 8, 13-25.
- Freixas, Anna y Luque, Alfonso (1998). ¿A favor de las niñas? Notas sobre el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y Educación*. 9, 51-62.
- Fuentes-Guerra, Marina. (2000). *El concepto sexo/género en los programas y en el desarrollo formativo del futuro profesorado*. Tesis no publicada. Universidad de Córdoba (España).
- Fuentes-Guerra Soldevilla, Marina (2005). Diferencia sexual en educación. *Perspectiva CEP*, 9, 51-64.
- Fusco, Mariolina (1996). ¿Por qué formación para las mujeres? En Anna María Piussi y Letizia Bianchi (Eds.), *Saber que se sabe* (pp. 113-123). Barcelona, Icaria.
- Gilligan, Carol (2002/2003). *El nacimiento del placer*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- González, Ana y Lomas, Carlos (Eds.). (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó.
- Juliano, Dolores y Freixas, Anna (2003). La nena ilustrada. Venturas i desventures de l'escola coeducativa. *Escola Catalana*, 401, 6-9.
- Kennedy, M.M. (1990). *Policy issues in teacher education*. Michigan: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Education.
- Mañeru Méndez, Ana (1998). Anna Maria Piussi. La diferencia sexual, más allá de la igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 267, 10-16.
- Mañeru Méndez, Ana (2001). La diferencia sexual en la educación. En *Niñas: La discriminación invisible* (pp. 99-106). Madrid, Seminario Permanente de Estudios sobre Mujer, Género y Feminismo. UNED.
- Miller, Judith Harmon (1997). Gender issues embedded in the experience of student teaching: being treated like a sex object. *Journal of Teacher Education*, 48 (1), 19-28.

- Pérez Gómez, Ángel I. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En Juan Fernández Sierra (Ed.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 361-387). Sevilla, Aljibe.
- Rich, Adrienne (1977/1996). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid: Cátedra.
- Rich, Adrienne (1980/1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona, Icaria.
- Rico, M^a Nieves (1997). Panorama de los estudios de género en América Latina. *Zona Franca*, V (6), 14-18.
- Subirats, Marina (1999). La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. En F. Imbernón (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao.
- Susi, Enrichetta. (1997). Autoridad femenina en la ciencia. En *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. (pp. 63-71). Barcelona, Icaria.
- Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (Eds.). (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid, Síntesis.
- Webber, Michelle (2005). "Don't be so feminist": Exploring student resistance to feminist approaches in a Canadian university. *Women's Studies International Forum*, 28, 181-194.
- Zaidan, Samira y Diniz Pereira, Julio Emilio (1999). La construcción de la subjetividad en la formación inicial del profesorado. *Kikiriki*, 51, 55-59.
- Zamarchi., Elisabetta. (1997). Mujeres en la ciencia: recorridos epistemológicos. En *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. (pp. 23-41). Barcelona, Icaria.