

LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO EN MATERIA DE IGUALDAD A TRAVÉS DE SUS DISCURSOS Y BUENAS PRÁCTICAS COEDUCATIVAS

TEACHER IDENTITY IN EQUALITY THROUGH THEIR DISCOURSES AND GOOD COEDUCATIONAL PRACTICES

Luisa Vega Caro

luiveg@us.es

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

Olga Buzón García

obuzon@us.es

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE).

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Resumen

El propósito de esta comunicación se centra en conocer y comprender las posiciones o identidades que adopta el profesorado en materia de igualdad a través de sus discursos y prácticas educativas. La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa basada en la aplicación de grupos de discusión. La muestra del estudio está compuesta por 5 profesoras y 1 profesor procedentes de diferentes centros de Educación Secundaria de Andalucía, seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico intencional, de entre los 35 que participaron en cinco grupos de discusión en los que se debatía sobre el plan de igualdad. Los resultados muestran por un lado, tres tipos de identidades o posturas que adoptan profesoras y profesores con respecto al cambio, tales como: *la identidad feminista reconocida*, son aquellas profesoras que están legitimadas por el grupo y que los cambios han propiciado una reafirmación de su compromiso con la profesión docente; *identidad feminista cuestionada*, propia de un profesorado en el que se produce un cuestionamiento de su identidad profesional debido al choque entre la autoidentidad forjada a nivel individual y la heteroidentidad atribuida socialmente; e *identidad igualitaria en construcción* adoptada por un profesorado sensibilizado con la igualdad que adopta una postura permeable y adaptativa con respecto al cambio educativo. Por otro lado se refleja que estos tipos de identidades influyen en la realización de dos tipos de prácticas educativas que se llevan a cabo este tipo de profesorado, las cuales se desglosan en: *prácticas de visualización*, encaminadas a hacer visible a la mujer en distintos campos profesionales con el objeto de ofrecer modelos socialmente positivos y *prácticas de sensibilización* con el fin de tomar conciencia respecto a la igualdad.

Palabras clave: Equidad de género, Identidad del profesorado, Análisis del discurso, Prácticas educativas, Coeducación.

Abstract

This paper focuses on knowing and understanding the identities that teachers adopt in relation with the educational changes caused by the incorporation of the transversal perspective about gender in education. The used methodology is qualitative, based on discussion groups. The sample was made up of one male and five female teachers from different Secondary Schools of Andalusia (Spain). They were selected by means of intentional non-probabilistic sampling. The results show three types of identities that these teachers adopted with respect to change: the recognized feminist identity, are teachers who are legitimized by the group and the changes have caused a reaffirmation of its commitment to the teaching profession; the questioned feminist identity, teachers who are questioning their professional identity; and the egalitarian identity in construction, adopted by teachers who are sensibilized with the equality that maintains an adaptive attitude towards change. On the other side it shows that these types of identities influence the performance of two types of educational practices that are carried out this type of teaching, which are broken down into visualization practices, aimed at making women visible in different professional fields in order to provide positive social models and practices for the purpose of raising awareness about equality.

Keywords: Gender equity, Teacher Identity, Discourse Analysis, Educational practices, Coeducation.

1. INTRODUCCIÓN

Con la realización de este trabajo, pretendemos estudiar las posiciones o identidades que adopta el profesorado en relación con los cambios educativos propiciados por la incorporación de la perspectiva transversal de género en la educación a través de sus discursos y prácticas educativas. La intervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio hacia la igualdad se muestra como un factor clave para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables ya que a través de ellos se transmiten y se reproducen patrones culturales. En este sentido, Moreno (2000) manifiesta que el papel de los y las enseñantes en estos temas es fundamental, ya que son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículo de socialización

En este sentido, los posicionamientos que adopta el profesorado en relación con la coeducación constituyen un aspecto clave para entender los procesos de cambio propiciados por la perspectiva de género en la educación, donde la sensibilización y formación en género son facetas importantes en la innovación educativa vinculada a la inclusión del enfoque integrado de género.

Teniendo en cuenta que el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo, hemos querido conocer cómo los procesos de cambio educativo en materia de igualdad son vividos por el profesorado. Nos interesa, principalmente, cómo los y las docentes viven la puesta en marcha del I Plan de Igualdad en los centros escolares, a través de las diferentes prácticas coeducativas que llevan a cabo en sus respectivos

centros. De esta forma podemos conocer la diversidad de identidades personales y profesionales que se van configurando en los procesos de innovación educativa.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

Diversos autores (Gergen, 1992; Hargreaves, 2003; Lasky, 2005;), plantean que la identidad es una construcción social de naturaleza compleja y dinámica, la cual implica representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. se caracteriza por su carácter dinámico y multicultural. Según esta concepción, la identidad se encuentra estrechamente relacionada con la noción de posicionamiento entendido como proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que los participantes conjuntamente producen argumentos. Podemos reconocer dos tipos: un *posicionamiento interactivo* (heteroposicionamiento) que alude al proceso por el cual una persona posiciona a otra y el *posicionamiento reflexivo* (autoposicionamiento), cuando uno se posiciona a sí mismo (Bronwyn y Harré, 1990; Harré y Langenhove, 1999; Rosa y Blanco, 2007; Brescó, 2009). Ambos posicionamientos implican una serie de procesos:

- El aprendizaje de categorías de carácter inclusivo o excluyente como por ejemplo masculino/femenino.
- La participación en prácticas discursivas diferentes a través de las cuales los significados se asignan a las categorías.
- El posicionamiento de la identidad en términos de categorías y argumentos. Esto requiere posicionarse a sí mismo imaginativamente como si uno perteneciera a una categoría y no a otra. Por ejemplo, posicionarse como una buena mujer y no como una mujer mala.
- El compromiso emocional con la categoría de pertenencia y el desarrollo de un sistema moral organizado alrededor de la pertenencia.

Estos cuatro procesos tienen en común una serie de premisas, por ejemplo las palabras elegidas por el hablante siempre van a contener imágenes o metáforas que invocan la manera de ser de los participantes involucrados, éstas pueden crearse de forma consciente o inconsciente, las posiciones no son una estructura discursiva lineal, sino que dependen de la propia experiencia y pueden ser vistas por uno y otro participante de forma muy diferente.

Este concepto nos permite identificar los diferentes procedimientos que utilizan las personas para posicionar el “yo” en relación con el contexto y con los otros. En esta línea, Luczynski (1997), manifiesta que el posicionamiento está compuesto por un amplio repertorio de herramientas simbólicas que las personas utilizan para construir, reafirmar o bien modificar sus propios posicionamientos en relación con los otros.

Teniendo en cuenta que el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo, hemos querido conocer cómo los procesos de cambio educativo en materia de igualdad son vividos por el profesorado. Nos interesa, principalmente, cómo los y las docentes viven la puesta en marcha del I Plan de Igualdad en los centros escolares, es

decir, los conflictos que surgen y la diversidad de identidades personales y profesionales que se van configurando en los procesos de innovación educativa.

Diversos autores (Arciero, 2004; Gergen, 1992), plantean que la identidad es una construcción social de naturaleza compleja y dinámica, la cual implica representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. El estudio de la identidad del profesorado se centra en analizar cómo éstos viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción, analizando tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

En esta línea, Bolívar (2006) y Dubar, (2002) afirman que las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de posicionarse con otros grupos profesionales dentro de un proceso de socialización e interacción mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Bolívar (2006), como resultado de este proceso dinámico entre las demandas sociales y personales, diferencia cuatro formas identitarias del profesorado ante los procesos de cambio y reforma educativa:

- **Identidad reconocida en crisis:** Se trata de profesorado que se encuentra en un proceso de reconversión, con una identidad incierta o desencantado pues, aunque se consideran legitimados y apoyados institucionalmente, se ha producido una ruptura por los cambios en el escenario educativo y la aparición de nuevos procesos de cambio. Se trata de profesorado que ha sufrido el impacto de los cambios en sus condiciones de trabajo, planteando una crisis en su identidad previamente establecida y obligando a una reconstrucción. Según Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005), se trata de una generación de profesorado con 25-30 años de experiencia docente y al que los cambios le ha provocado una crisis de identidad y al que supone un coste personal cambiar el escenario de su acción docente.
- **Identidad afirmada y reconocida:** Hace referencia al profesorado que ha aceptado de forma positiva el cambio, adecuando sus competencias a las nuevas demandas. Se trata de un profesorado que ha sabido readaptarse a las nuevas circunstancias, aprovechándolas para reafirmarse profesionalmente. Las nuevas condiciones han sido un estímulo para adecuar sus expectativas previas, su personalidad, la expresión de su vocación y el reconocimiento por los otros, tratando de construirse una “segunda identidad o reformulando la inicial (Bolívar et al., 2005, 26). Los cambios han propiciado una reafirmación de su compromiso con la profesión docente.
- **Ruptura identitaria:** Alude a profesorado que percibe los cambios educativos puestos en marcha como una amenaza, por lo que se encuentran ante una identidad expoliada, en proceso de exclusión. Se trata de profesorado desencantado, desanimado y descontento por la falta de reconocimiento social, especialmente en lo que se refiere al escaso o nulo reconocimiento de la Administración a sus capacidades y valía, es decir, que percibe un maltrato institucional, viviendo los cambios como una pérdida y como un bloqueo en su trayectoria. La presencia de sentimientos de este malestar docente afecta a sus ilusiones, compromisos y se refleja en actitudes y comportamientos. Percibe cómo aumentan sus funciones y paralelamente merman o reducen sus expectativas de desarrollo profesional. Las respuestas del profesorado son:

refugio en círculos primarios de convivencia (familia, amigos, hobby, etc), jubilación anticipada, abandono de la enseñanza, cambio de ocupación, etc.

- **Identidad cuestionada:** Se refiere a profesorado cuya identidad profesional y autoimagen no concuerda con la imagen social de la profesión docente. Se trata de un profesorado que reivindica una identidad profesional más propia o específica que la reconocida socialmente. Se trata de un profesorado que se plantea un cuestionamiento de su identidad profesional debido al choque entre la autoidentidad forjada a nivel individual y la heteroidentidad atribuida socialmente o exigida por la institución. Este cuestionamiento produce vulnerabilidad en el profesorado debido a medidas políticas y administrativas, relaciones profesionales en la escuela y limitaciones para la eficacia docente. Las respuestas del profesorado a este cuestionamiento y vulnerabilidad se centran en redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión como resistencia, supervivencia, una segunda ocupación o bien estrategias de supervivencia o autodefensa.

Diversos trabajos (Dubar, 2002; Van Veen y Slegers, 2005), han analizado no sólo cómo construyen la identidad profesional el profesorado en relación con las reformas educativas, sino también las diferentes formas identitarias que derivan de este proceso de construcción. Sin embargo, no se ha estudiado la utilidad o aplicabilidad de estos avances para explicar los procesos de cambio educativo en materia de igualdad.

En este trabajo, utilizamos estas categorías para estudiar la identidad del profesorado en relación con las prácticas de igualdad en educación, para observar y registrar la dinámica de construcción compartida con y por “los otros significativos”. Puesto que entendemos que las posiciones que adopta el profesorado con respecto al cambio coeducativo ocupa un papel muy notable en el desarrollo del bienestar social, individual y cultural, ya que tiene la función de dotar a las personas de un repertorio de formas de pensamiento y de acción para afrontar las situaciones sociales y culturales en que estamos inmersos (Cubero, 1999). La escuela como un espacio en el que las personas pueden incorporarse e iniciarse en actividades dirigidas a la construcción de una cultura de género puede convertirse en un lugar privilegiado para la promoción de buenas prácticas coeducativas que redunden en la creación de modelos de igualdad, tolerancia, respeto y diálogo entre mujeres y hombres. Las prácticas que tienen lugar en la escuela ofrecen oportunidades a las personas para adquirir destrezas no sólo en el uso y dominio de determinados recursos que se consideran más idóneos en dicho contexto, sino también en el reconocimiento de las situaciones y tareas que los requieren. A través de sus prácticas rutinizadas, legitimadas e institucionalizadas, la escuela transmite y reproduce un conjunto de significados, normas, expectativas, roles, costumbres, etc., respecto a la masculinidad y la feminidad.

3. MÉTODO

El estudio se realiza con una metodología cualitativa, llevando a cabo cinco grupos de discusión compuestos por profesorado responsable del Plan de Igualdad en Centros Públicos de Educación Secundaria de Andalucía. Cada grupo está compuesto por 6 a 8

personas siendo la duración aproximada de cada grupo de una hora y media. por sus ventajas metodológicas en los estudios de género.

Hemos utilizado los grupos de discusión porque posibilitan un estudio en profundidad debido a la naturaleza de la interacción y el abordaje que se hace de los temas en un debate “entre iguales” (Cala y Trigo, 2004). Entre otras ventajas metodológicas, los grupos de discusión ofrecen la oportunidad de analizar cómo se forman las opiniones y cómo se modifican en el contexto de la discusión con otras personas así como grupos de personas que comparten una misma problemática tomen conciencia del proceso político y social de construcción de sus experiencias y se organicen para cambiarlas (Wilkinson, 1998; Cala y Trigo, 2004). Además los grupos de discusión se muestran en este estudio como una estrategia metodológica adecuada para explorar cómo el profesorado construye su identidad profesional en relación con la igualdad y conocer las acciones y prácticas que realiza como consecuencia de adoptar la perspectiva de género.

4. PARTICIPANTES

La muestra del estudio está compuesta por 5 profesoras y 1 profesor procedentes de diferentes centros de Educación Secundaria de Andalucía, de entre los 35 que participaron en cinco grupos de discusión en los que se debatía sobre el plan de igualdad, seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico intencional, utilizando como criterios de selección: haber participado en uno de los grupos de discusión, la naturaleza de sus intervenciones en el grupo de discusión (cantidad y extensión de su discurso), el valor de sus intervenciones para el grupo, el reconocimiento y legitimación de su discurso por parte del grupo y la trayectoria reconocida en temas de igualdad. Estas muestras no tienen intención de ser representativas a nivel estadístico, ni generalizable, ya que su función en el estudio es exploratoria, orientada a comprender y analizar los procesos de cambio educativo relacionados con la igualdad a partir de las distintas posturas o identidades adoptadas por el profesorado.

5. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Para la realización de este estudio, elaboramos una guía de cuestiones que toma como base las medidas planteadas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Andalucía, con el propósito de analizar las concepciones, percepciones y valoraciones del profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros acerca de la coeducación y la igualdad, así como, de analizar los obstáculos y dificultades percibidas. Para ello, se le pidió al profesorado que reflexionaran y debatieran sobre dos cuestiones fundamentales referentes a la valoración del Plan de Igualdad y las necesidades educativas.

El discurso del profesorado es grabado en audio y video, y posteriormente es transcrito siguiendo el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1884; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) y adaptado por Cubero (2000). Los grupos de discusión fueron analizados de acuerdo con un enfoque construccionista

social (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006). Para garantizar el criterio de estabilidad y consistencia en la aplicación del sistema de categorías, se aplica el índice de concordancia de Kappa a sendas codificaciones realizadas por dos observadoras independientes, obteniéndose un valor de 0,90 para la categoría identidades del profesorado en materia de igualdad y 0,80 para la categoría de buenas prácticas coeducativas. Las categorías que han emergido de los grupos de discusión son tipos de identidades (feminista reconocida, feminista cuestionada e igualitaria en construcción) y buenas prácticas (visualización y sensibilización).

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a partir de un análisis de cómo se configuran las diferentes identidades del profesorado en relación con la igualdad a partir de sus discursos y prácticas coeducativas, a partir de los 591 enunciados de los 1983 que componen los grupos de discusión.

6.1 Identidad del profesorado innovador en materia de igualdad

6.1.1 Identidad feminista reconocida

Esta forma identitaria aparece en profesoras que han acogido favorablemente el Plan de Igualdad y son reconocidas en su entorno profesional por su trayectoria y especialidad en materia de igualdad. El 45% de las profesoras que han participado en los grupos de discusión tienen este perfil. Se trata de profesoras que proceden de grupos de trabajo en coeducación, con una formación autodidacta y con participación en movimientos feministas de base y que a lo largo de los años han conseguido ser respetadas y valoradas por sus compañeros en sus centros. El plan de igualdad supone un factor de empoderamiento, una visibilización y un respaldo a la labor que venían realizando. De los discursos analizados, los desarrollados por una de las profesoras participantes, Loyola, son expresivos de esta posición. En este apartado, presentamos la naturaleza de estos discursos en una situación de confrontación y debate de ideas entre profesorado que asume la responsabilidad de coeducación en sus centros en un momento inicial de puesta en marcha del plan. Específicamente, nos centramos en las estrategias discursivas que utilizan y el tipo de avales (invocaciones) de los que se sirve para persuadir a sus compañeras y ganar espacio de intersubjetividad en relación con el tema.

Los extractos siguientes son representativos de sus posiciones y argumentos en relación con los temas más controvertidos en relación con la aplicación del Plan de Igualdad en los centros:

Extracto 1.

603: (Loyola): pertenezco a un grupo de trabajo del LLanes, desde el año noventa y tres(...) ha sido un trabajo:: de ganarnos el respeto y la autoridad, en el buen sentido de la palabra. El tema de la coeducación>porque me ha parecido siempre un tema muy importante<, porque debajo de cualquier tipo de desigualdad está la desigualdad de género, ¿no? es decir, está totalmente naturalizado, de tal manera, que no lo percibimos, que ese es el gran problema del género, que es tan

natural que en un instituto haya directores, que las limpiadoras sean mujeres, que en los libros de texto de historia las mujeres no aparezcan (...)y ahora esto con el plan de igualdad, pues claro, hemos aprovechado totalmente hemos montado muchísimos cursos. Estos cursos deberían ser de carácter obligatorio. Esto lo comento en el sentido de que realmente hay una falta de formación profunda y se naturaliza.

Estos discursos revelan que la identidad feminista reconocida utiliza un razonamiento teórico, utilizando en sus argumentaciones una lógica deductiva, partiendo de afirmaciones de carácter conceptual o teórico para luego avalar con evidencias, usando para ello invocaciones a la autoridad cuando realizan manifestaciones como “*debajo de cualquier tipo de desigualdad está la desigualdad de género, lo vemos en los libros de texto cuando no se hace referencia a las mujeres, lo dice la ley*”. También utilizan una lógica de causa-consecuencia, planteando al resto de compañeros y compañeras las consecuencias que ciertas situaciones y conductas tienen en la práctica diaria de los centros, utilizando para ello invocaciones a la experiencia cultural compartida en su calidad de mujeres, feministas y/o profesoras, para dar mayor fuerza a sus argumentos. Esto se refleja en manifestaciones como “*En el grupo de trabajo empezamos tres personas y ahora mismo el grupo tiene treinta y tantas personas y esto ahora mismo se nota*”.

6.1.2 Identidad feminista cuestionada

Este tipo de identidad aparece en profesoras que han aceptado muy bien la implantación del Plan de Igualdad pero son cuestionadas por el resto de su entorno profesional, ya que asumen la aplicación del plan como un cumplimiento de máximos y como norma obligatoria para todo el centro educativo. El 18% de las profesoras que han participado en los grupos de discusión poseen este perfil. Se trata de profesoras donde el recorrido y experiencia adquirida en materia de igualdad y coeducación ha sido ajeno al centro y en solitario, de ahí que no posean el reconocimiento ni el respaldo de sus compañeros. Este tipo de identidad se refleja en profesoras como Magdalena. A través de sus intervenciones, se refleja que es una profesora con una postura beligerante con los contextos educativos en relación con el cumplimiento de las medidas que plantea el plan de igualdad.

En el siguiente fragmento podremos observar el tipo de argumentaciones y estrategias discursivas que utiliza para intentar persuadir a sus compañeras.

Extracto 2.

947: (Magdalena): En cualquier caso, yo digo conserjería, ¡jea! si se usa mucho, no está porque no queremos que esté, estará, digo conserja porque es una mujer. Lo que quiero decir es que no es como para que se ría una compañera tuya ni diga: las cosas de Magdalena ni pase lo que pasó, es lo que te quiero decir (...)

Estos discursos revelan que la identidad feminista cuestionada se caracteriza por mantener una posición reivindicativa y contundente en relación con ciertas medidas del plan cuya aplicación resulta controvertida para el resto del profesorado y, por lo tanto, aún no están totalmente asumidas e interiorizadas por el grupo, siendo esto, originario del cuestionamiento que se le realiza a Magdalena. Un ejemplo muy claro de

lo mencionado anteriormente se refleja en la postura que mantiene en todo lo relacionado con el cambio de lenguaje y la introducción de un lenguaje no sexista en la escuela, tal y como acabamos de ver en los extractos anteriores. Observamos que en este tipo de cuestiones, Magdalena adopta un posicionamiento dinámico de carácter igualitario que implica considerar el lenguaje como algo vivo, vinculado a los contextos. En este sentido, como base de sus argumentaciones utiliza un razonamiento práctico, siguiendo una lógica inductiva a través del uso de invocaciones a la experiencia personal como “*si se usa mucho, no está porque no queremos que esté, estará, digo conserja porque es una mujer*”. El uso de este tipo de estrategias también provoca el cuestionamiento del grupo, al tratarse de experiencias personales y no de experiencias compartidas, lo que conlleva a que sus argumentos tengan poco efecto de persuasión.

6.1.3 Identidad igualitaria en construcción

Este tipo de identidad aparece en un profesorado sensible a la coeducación y que entienden que el plan supone una oportunidad para aprender y desarrollarse a nivel personal y profesional. Sin embargo sus trayectorias y movimientos no poseen la suficiente base ni una formación previa en género. El 36% del profesorado que han participado en los grupos de discusión tienen este tipo de perfil.

De los grupos analizados, hemos extraídos que esta identidad igualitaria incluye profesoras jóvenes sensibles al tema pero con poca formación y experiencia previa como es el caso de Amanda, Carolina, etc., profesores sensibilizados y comprometidos con el cambio, como Julio, Emilio, Raúl que entienden el plan como una oportunidad para trabajar temas como las emociones, los valores, la violencia, etc., entre chicos varones y, por último, están las profesoras con más de quince años de experiencia docente que se acercan al tema de la coeducación a través de la implantación del plan, lo que les supone un choque entre su identidad docente previa (profesora de lengua, profesora de física y química...) y la identidad que se va configurando por la influencia feminista, de ahí que tengan un discurso desigual e irregular, ya que hay temas que los integran fácilmente y otros que les cuesta más como es el caso del lenguaje no sexista.

Los dos primeros grupos de profesorado, por un lado, los profesores, representado en la voz de Julio y, por otro, las profesoras noveles, como Amanda, que están empezando a trabajar, como es el caso de las interinas o las que llevan poco tiempo desde que aprobaron las oposiciones o es su primer año en prácticas, etc., no se les aprecia tanto conflicto interno. Mantienen una postura muy prudente con respecto a los cambios en igualdad. Un ejemplo, lo podemos ver en los siguientes fragmentos.

Extracto 3.

1733: (Julio): Por eso cuando comentamos la coeducación, precisamente esa es la línea, detección del sexismo, hacerlo patente e identificarlo y hasta que no te lo enseñen no lo ves, que es el problema que hay con el tema de la coeducación (...) La verdad es que “tenemos las ganas, tenemos el interés pero ¿cómo lo hacemos? ↑ Danos medios, danos recetas.

Extracto 4.

140: (Amanda): hasta que no aterrizas y las haces visibles, no::: no reflexionas yo creo que eso es importante y el tener algo legal que te::: que te ampare. Hay mucho, mucha trayectoria, yo la he conocido

prácticamente desde el año pasado a este, hay una trayectoria de muchas mujeres y digo mujeres porque han sido las que han estado batallando en este tema, que se han sentido totalmente eh::: perdidas y::: fustigadas con este tema si nada que las apoye. Y yo creo que esto ha sido algo (.) que ha venido a ser un revulsivo. Es ley y con eso yo ya creo que es el gran paso. A partir de ahí porque trabajamos, pero es ley.

Este grupo de profesores y profesoras, de identidad igualitaria en construcción, hacen discursos de quejas o falta de concreción del plan de igualdad para expresar su desconcierto, de ahí que para avalar sus discursos utilicen un razonamiento práctico y con invocaciones a la experiencia, tales como “necesitamos recursos, la figura de coordinador es así como, algo legal que te ampare...”.

En un tercer grupo, que también poseen una identidad igualitaria en construcción, se encuentran profesoras como Emilia, que posee más de quince años de experiencia como docente, es sensible al cambio coeducativo pero hay ciertas medidas del plan, como es el caso del uso del lenguaje no sexista en los centros que le conlleva a entrar en un conflicto interno entre su identidad como profesora de lengua y su identidad procedente del feminismo. Un ejemplo, lo podemos ver en los siguientes fragmentos.

Extracto 5.

927: (Emilia): =Oye, yo no estoy segura de que se diga conserja=No hombre, pero si no existe la palabra= me lo ha dicho uno de lengua Es un tema que encrespa mucho a la gente, ¡eh!; y no es necesario quemar todos los barcos con esta historia. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que con estas cuestiones de lenguaje...Nosotros hemos llegado a la conclusión de que utilizar los genéricos es lo más que se puede hacer: persona, humanidad, seres humanos=

En estos discursos, se observa, que al discutirse un tema que produce un conflicto interno en Emilia, ésta adopta una postura normativa (no reflejada en otros conflictos) de carácter académico basado en una concepción del lenguaje como un conjunto de normas o convenciones establecidas en la academia. En este sentido, las argumentaciones de sus discursos no sólo se fundamentan en voces a la experiencia, sino que también utiliza argumentos e invocaciones a la academia tales como, “no existe la palabra, utilizar los genéricos es lo más que se puede hacer, me lo ha dicho uno de lengua”.

6.2 Prácticas educativas en materia de igualdad

Tras la lectura de los discursos del profesorado más innovador en material de igualdad, extraídos de los grupos de discusión, hemos detectado 5 tipos de prácticas educativas en materia de igualdad organizadas en dos bloques: *prácticas de visualización* y *prácticas de sensibilización*.

6.2.1 Prácticas educativas de visualización en materia de igualdad

Dentro de este tipo de prácticas, que lo que pretenden es hacer visible a la mujer en las diferentes facetas de la vida y reflejar las desigualdades existentes, encontramos 3 actividades coeducativas.

A. La coeducación a través de un blog.

La creación de este blog por parte de algunas responsables en coeducación pertenecientes a un instituto de Sevilla, tiene el objetivo de conseguir la normalización del tema de la igualdad entre toda la comunidad educativa, como bien expresa el siguiente fragmento.

Extracto 32.

9: (Juliana): Entonces nuestro primer objetivo en esa comisión fue, durante ese año, primero hacer el diagnóstico que se nos había encomendado, fue lo que tuvimos:: lo que habíamos planteado antes, la dificultad de buscar materiales, elaborar unas encuestas medianamente fiables, luego repartirnos el trabajo para tabularlas, para sacar unas conclusiones, en fin, todo eso nos llevo todo el curso. Pero:: lo que teníamos claro es que:: la clave era la normalización del tema, es decir, limar asperezas dentro del claustro(...) como somos un centro TIC pues:: la:: coordinadora TIC también está muy sensibilizada con el tema, es una mujer, y:: esa comisión formaba parte también de la comisión TIC, entonces creamos una bitácora específica de coeducación↑, porque nuestro::

Esta iniciativa comienza en el año 2006 con la aprobación del Plan de Igualdad. Se trata de un espacio de debate que continuamente se actualiza con una gran diversidad de artículos, vídeos, actividades y recursos educativos para trabajar la coeducación y fomentar la igualdad. El blog está abierto para toda la comunidad educativa, por lo que, a través de él, pueden participar el profesorado, las familias o el alumnado con sus opiniones o aportaciones varias. El blog se estructura de la siguiente manera: hay un espacio destinado a los proyectos de coeducación que se están desarrollando en el centro y, un calendario con información sobre las diferentes jornadas y seminarios que se celebran en Andalucía sobre igualdad y género. Un tercer apartado está destinado a recoger todas aquellas actividades educativas que se realizan en el centro para conmemorar alguna fecha (28 de noviembre, 8 de marzo...) Un cuarto y último apartado está formado por un recopilatorio de recursos coeducativos disponibles para todo el público que recoge videos, libros, artículos, música, fotografías y enlaces de género.

B. Prevención de la violencia de género a través de la educación en valores.

Esta actividad, al contrario que la anterior que es de carácter lúdico y abarcaba a toda la comunidad educativa, tiene un enfoque más académico y está dirigida al alumnado principalmente. En ella se trabaja el tema de la prevención de la violencia de género a través de imágenes y relatos sobre el amor romántico. A través de estos trabajos, se analiza cuál es el imaginario amoroso del alumnado. En el siguiente ejemplo se puede observar el interés de la aplicación de dicha práctica.

Extracto 33.

603: (Loyola): nosotras en el grupo, lo que más nos impactó fue un año que dijimos vamos a trabajar una actividad de Charo Altable. Escribe:: una historia de amor, la mejor que te podría ocurrir, bueno, allí, desde luego si teníamos claro lo de la coeducación, ahora mucho más, ¿no?

Bueno lo de las niñas era una autoestima por los suelos, más todavía, y lo de los niños una falta de conexión con sus emociones tremenda. Entonces lo que quería expresar con esto es que cuando tú tocas las fibras sensibles del profesorado, lo ven. El problema es que la mayoría de la gente no ve la necesidad=

El objetivo de esta actividad a través de ejercicios como “*visualiza tu mejor historia de amor o visualiza tu proyecto de vida ideal*”, consiste en realizar un análisis social de las historias de amor tradicional para dar a conocer otras nuevas formas de amor, aprendiendo de esta forma a detectar la violencia de género a través del lenguaje, frases, juicios y maneras de razonar. Se refuerza la autoestima de chicos y chicas, los vínculos de amistad y el espacio personal, partiendo del propio deseo intereses o proyectos.

C. Soy ingeniera de telecomunicaciones

La puesta en marcha de esta práctica por parte de Magdalena, una de las profesoras innovadoras en materia de igualdad que ha participado en los grupos de discusión de Sevilla, pretende conocer la mentalidad oculta que tiene el alumnado sobre temas de igualdad, así como trabajar los estereotipos de género. El siguiente extracto es un reflejo de lo mencionado.

Extracto 34.

995:(Magdalena): uso mucho la observación, estudiando los partes, observando, viendo, hablando, haciendo juegos ocultos, juegos para que den su mentalidad oculta. Por ejemplo, el juego este de vamos a ir de camping vámonos de camping y vamos a ver qué vamos a llevarnos, venga vamos a hacer a ver quién pone, apuntaros a las tareas que queráis, entonces los niños automáticamente se van ellos con la leña, yo pongo la tienda de campaña, yo busco y las niñas: yo hago la sopa. Es que se van directas, vamos, sin que nadie les diga nada. Eso o:: otra actividad que hay por ahí “Quiero ser ingeniera de telecomunicaciones” que también está muy bien, que la confunden a ella con la secretaria y a él con el ingeniero, cuando es al revés.

El objetivo de trabajar la actividad “*Soy ingeniera de telecomunicaciones*” consiste en analizar y criticar de forma reflexiva cómo están establecidos los estereotipos y los roles sociales del hombre y de la mujer en la sociedad actual, ya que no se admite, por buena parte de los alumnos, que la mujer sea la ingeniera y el acompañante masculino sea el secretario.

6.2.2 Prácticas educativas de sensibilización en materia de igualdad

Las prácticas de sensibilización en materia de igualdad van encaminadas a la toma de conciencia respecto a la coeducación, basándose en actividades de reflexión. Pretende generar nuevos discursos en materia de igualdad; el objetivo es usar estrategias y recursos para la igualdad.

A lo largo de los discursos del profesorado más innovador en materia de igualdad, hemos identificado 2 actividades coeducativas de este estilo.

A. El callejero de la Rinconada y la vida de las mujeres

Una de las responsables de coeducación, perteneciente a un instituto situado en San José de la Rinconada (Sevilla) es la propulsora de esta actividad tal y como se indica en el siguiente fragmento.

Extracto 35.

1631: (Magdalena): En nuestro grupo estamos estudiando el callejero de La Rinconada y, estudiando qué mujeres hay, la vida de las mujeres y hay algunas mujeres que son de la República y que no le quitaron el nombre, no sé ni por qué, que nadie sabe nada y no están en los plenos y estamos investigando la vida de ellas=

1632: (Moderadora 1): =¡Ay qué bonito!

1633: (Magdalena): Estamos investigando la vida de otras mujeres que son anónimas, que no se sabía nada de ellas, para proponerle al ayuntamiento que ponga una calle y un día al mes van alumnos y alumnas con algunas profesoras, van a la radio local para pedir aportaciones de abuelas y cosas de esas pero a lo que me refiero es que queremos, eso lo tenemos casi hecho, lo que queremos hacer es ponerlo en Internet en un blog de esos, que sale el callejero de La Rinconada y ahora tú le das a las mujeres y te sale la historia, la cara y todo eso.

Como se refleja en el ejemplo, esta práctica educativa a favor de la igualdad de género, consiste en estudiar los nombres de las mujeres que aparecen en el callejero del pueblo, así como, estudiar la vida de otras muchas de las que se desconoce su labor y aportaciones a lo largo de la historia. Tiene el objetivo de destacar la trayectoria política, social y cultural de mujeres protagonistas de la historia española del siglo XX.

Una vez que el alumnado realiza un estudio exhaustivo de las mujeres, hacen llegar al ayuntamiento una propuesta de nombres para incluirlos en el callejero y hacer visible de esta manera la importancia de dichas mujeres ilustres.

B. El flamenco en la escuela: recuperación de mujeres y su papel en el flamenco.

Esta actividad se está desarrollando desde hace cuatro años en un instituto de Granada y consiste en trabajar a través de la música, la coeducación y las emociones. Su propulsor es Julio y a través del siguiente fragmento se puede observar su experiencia y trayectoria profesional en temas de coeducación.

Extracto 36.

1665: (Julio): Yo me llamo Julio y la verdad que llevamos ya:: llevamos cinco años trabajando ya en la coeducación y empezamos con un grupo de trabajo los dos primeros años y básicamente lo que hicimos fue el tema del diagnóstico. Hemos introducido un tema también muy bonito como es el tema del flamenco, como didáctica del flamenco dentro del aula. Y llevamos desde hace cuatro años el "Proyecto Flamencas" de recuperación de mujeres y de su papel en el flamenco, que también es un trabajo muy bonito.

La actividad se organiza de la siguiente manera: cada curso elige una artista flamenca para profundizar en su figura y realizar diversos tipos de trabajos, desde traducciones y recopilación de documentación hasta la creación de obras plásticas inspiradas en ellas. Además, cada año se culmina este trabajo con una clase magistral de la artista seleccionada, a la que el alumnado ha podido conocer y plantear todas sus dudas y preguntas o incluso verla actuar en directo. El objetivo principal que persigue esta práctica educativa es dignificar el flamenco a través de la figura de la mujer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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: Aljibe
- Brescó, I. (2009). La construcción narrativa de los eventos del Pasado. *Estudios de psicología*, 30 (2), 215-230.
- Bronwyn, D. y Harré R. (1990). Positioning: The Discursive production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63.
- Cala, M. y Trigo, E. (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.). *Psicología y Género* (pp. 81-105). Madrid: Pearson.
- Crawford, M. (2006). *Transformation. Women, gender and psychology*. Nueva York: McGraw-Hill
- Crawford, Mary. y Unger, Rhoda. (2000). *Women and Gender. A Feminist Psychology*. (Tercera edición). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Crawford, M., y Chaffin, R. (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. In P.J. Caplan, M. Crawford, J.S. Hyde and J.T.E. Richardson (eds.) *Gender differences in human cognition* (pp. 81
- 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.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado*, Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Octaedro.
- Harré, R., Langenhove, L. (1999). The Dynamics of Social Episodes. En H. Harré R., L. Langenhove (eds.). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. (339-458). Oxford: Blackwell.
- 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, 899-916.
- Luczynski, J. (1997). The Multivoicedness of Historical Representations in a Changing Sociocultural Context: Young Polish Adults' Representations of World Warr II. *Culture and Psychology* 3(1), 21-40.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. (11- 31). Barcelona: Graó.

Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. Reimpreso en J. Schenkein (Comp.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.

