

## **IDENTIDAD FEMINISTA DE LAS PROFESORAS RESPONSABLES DE COEDUCACIÓN Y PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN LOS CENTROS: UN ANÁLISIS DE LAS METÁFORAS COMO REFLEJO DE SU FORMACIÓN EN GÉNERO**

Rocío Jiménez  
rjimenez@us.es

Luisa Vega  
luiveg@us.es

M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo  
rebollo@us.es

*Facultad Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla*

### **Resumen**

La formación del profesorado es una preocupación central para lograr la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación. Las bases epistemológicas y prácticas de ésta formación deben ser lo suficientemente potentes como para desarrollar modelos y experiencias formativas que doten de diferentes mecanismos a la intervención pedagógica. Como afirman Fuentes-Guerra, Luque y Freixas (2007) las prácticas coeducativas en los centros no provocan transformaciones reales porque han de pasar necesariamente por una reflexión sobre nuestra propia acción como mujeres y docentes. Dicen estas autoras que “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” (2007: en línea). En este trabajo pretendemos conocer y comprender el grado de desarrollo de la identidad feminista de las profesoras responsables de los proyectos coeducativos en los centros y el tipo de prácticas que ponen en marcha para implantar el I Plan de Igualdad. El profesorado responsable de coeducación en los centros emplea metáforas en su discurso que dan sentido a sus experiencias y reflejan un determinado grado de formación en género. 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 que ponen de manifiesto su nivel competencial y formativo en género. Para contar sus experiencias en relación con la aplicación de planes de igualdad, usan metáforas estratégicas e identitarias. Las metáforas estratégicas denotan acciones y prácticas concretas que desarrollan tanto de forma individual como colectiva promoviendo, en este último caso, comunidades de práctica (estoy aterrizando, voy abriendo caminos...). Las identitarias aluden a la conciencia de género y al grado de desarrollo de su identidad feminista (yo soy un adorno, bicho de laboratorio, tengo el estigma). La exploración de los discursos de las

profesoras se desarrolla desde un procedimiento de categorización mixto, es decir, tanto inductivo como deductivo, teniendo en cuenta para la categorización del grado de desarrollo de la identidad feminista el modelo planteado por Downing and Roush (1985) basado en estadios y apoyado en aportaciones de Cross` (1971). Ambos tipos de metáforas estratégicas e identitarias ilustran la formación en género del profesorado y denotan el papel de la coeducación en los centros. La elección de estas metáforas en el debate revela aquellas que son más ilustrativas de la competencia formativa de las profesoras para construir conocimientos compartidos sobre la igualdad en la escuela así como las que se consideran más expresivas de los tipos de prácticas y medios que emplean para ponerlas en marcha.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este trabajo pretendemos conocer y comprender el grado de desarrollo de la identidad feminista de las profesoras responsables de los proyectos coeducativos en los centros y el tipo de prácticas que ponen en marcha para implantar el I Plan de Igualdad. El profesorado responsable de coeducación en los centros emplea metáforas en su discurso que dan sentido a sus experiencias y reflejan un determinado grado formación y conciencia de género. El análisis de las metáforas nos permite indagar en el tipo de prácticas que desarrollan en los centros vinculadas a un contexto de cambio promovido por la implantación del plan de igualdad.

La formación del profesorado es una preocupación central para lograr la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación. Las bases epistemológicas y prácticas de esta formación deben ser lo suficientemente potentes como para desarrollar modelos y experiencias formativas que doten de diferentes mecanismos a la intervención pedagógica. Como afirman Fuentes-Guerra, Luque y Freixas (2007) las prácticas coeducativas en los centros no provocan transformaciones reales porque han de pasar necesariamente por una reflexión sobre nuestra propia acción como mujeres y docentes. Dicen estas autoras que “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” (2007: en línea) . El estudio de la identidad profesional del profesorado ha llegado a suscitar en la última década un gran interés para la investigación educativa (Bolívar, 2006; Asin y Boix, 2008). 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. Basándose en contribuciones de la investigación feminista, concretamente estudios como el de Dillabough (1999) aporta claves conceptuales para comprender la relación entre identidad profesional e identidad feminista del profesorado examinando el papel de la política de género en la formación de la identidad profesional del profesorado y las premisas epistemológicas sobre las que la sustentan. Otros estudios como el de Korthagen y Vasalos (2005) entienden que cualquier situación de reforma educativa ha de centrarse en un cambio de perspectiva orientado hacia el profesorado, donde el

desarrollo profesional para necesariamente de un estudio de su propia identidad docente.

## **2. IDENTIDAD PROFESIONAL, IDENTIDAD FEMINISTA Y PRÁCTICAS DOCENTES**

La identidad profesional es una de las nociones más prolíficas en la investigación científica de las últimas dos décadas, habiéndose analizado y estudiado desde una diversidad de conceptos y formas de entender. Beijaard, Meijer y Verloop (2003) consideran que la literatura científica carece de una definición clara de la identidad profesional en el ámbito del estudio del profesorado y su formación. Beauchamp y Thomas (2009) sostienen que la definición de la identidad docente es uno de los principales desafíos para llegar a una comprensión del concepto y la forma en que influye en la formación y práctica docente. No obstante, se considera que existen características recurrentes que permiten acotar el concepto de identidad profesional del profesorado como son: a) el carácter múltiple de la identidad, (Beauchamp y Thomas, 2009, Rodgers y Scott, 2008) b) la discontinuidad de la identidad (Rodgers y Scott, 2008) y c) la naturaleza social de la identidad (Akkerman y Meijer, 2011).

La idea de una identidad múltiple hace alusión a la convergencia entre diferentes identidades en la configuración de la identidad profesional del docente (Alsup, 2006) y la idea de que las identidades dependen del momento contextual en el que nos encontramos hace referencia a la posibilidad de mostrar una identidad en una determinada situación de interacción y otra diferente cuando el contexto cambia (Gee, 1990). Esto supone que la identidad es de naturaleza dialógica tanto en el auto-diálogo como en el diálogo con los otros/as, en un encuentro con diferentes voces que reflejan diferentes orígenes sociales y culturales (Akkerman y Meijer, 2011).

Por su parte, la teoría feminista privilegia aspectos del auto-diálogo y del diálogo con los otros/as, de carácter emocional y subjetivo (Gilligan, 1982). Así, el estudio de la identidad profesional y la formación del profesorado se han relacionado con los discursos feministas de la resistencia. Aspecto importante de cara a desarrollar una comprensión de las formas en que las personas aceptan ciertos elementos de la práctica pedagógica y rechazan otros (Stevens, 2011).

Son numerosos los estudios que se han realizado sobre la identidad feminista y su desarrollo. Especialmente aquellos que han tratado de operativizar el modelo de Downing and Roush's (1985) sobre el desarrollo de la identidad feminista diseñando escalas específicas como la Feminist Identity Development Scale (Bargad & Hyde, 1991) y la Feminist Identity Scale (Rickard, 1987) y validando sus propiedades psicométricas (Fischer et. al, 2000). Este modelo teórico se sustenta en un concepto de identidad feminista que hace alusión a un proceso por el que las mujeres discurren desde la negación del sexismo y de la legitimación de estereotipos de género tradicionales hacia una conciencia y necesidad de acción para poner fin a la situación de opresión. Este modelo de desarrollo se fundamenta en cinco estadios: a) aceptación pasiva, se caracteriza por una falta de conciencia con respecto a la discriminación individual, institucional y cultural de las mujeres. Las mujeres en este estadio suelen aceptar los estereotipos tradicionales de género y las jerarquías del patriarcado y evitan situaciones y experiencias compartidas que puedan cambiar su punto de vista patriarcal. El segundo estadio hace referencia a la b) subversión, se caracteriza por un

impacto emocional (ira, cólera) con la sociedad sexista, c) integración y difusión, el tercer estadio comprende dos fases, la de integración, en la que las mujeres se integran en la cultura de los estudios de las mujeres (realizan cursos, círculos, grupos de apoyo, asociaciones...) y aceptan acriticamente la ideología feminista, establecen de forma muy estrecha relaciones con otras mujeres. La integración en esta subcultura presenta dificultades para algunas mujeres y transitan con facilidad a la segunda fase del estadio. Durante la fase de difusión empiezan a considerar una perspectiva más relativista del mundo considerando que las emociones negativas intensas no son productivas para el cambio social y se adhieren al sistema de creencias rígido en el marco del feminismo. En el d) estadio de síntesis, la percepción sobre los hombres y otros acontecimientos vitales se tornan más flexibles. En esta fase, se reinterpreta el feminismo y se trascienden los roles tradicionales de género e integran personalmente definiéndolos de forma particular conductas, valores, roles e intereses en sus vidas. El último estadio: e) de compromiso activo, las mujeres ponen en funcionamiento sus identidades feministas hacia el cambio social con el objetivo de eliminar la opresión. Este modelo es limitado en cuanto a la consideración de cuestiones como la clase, la raza, la edad la etnia. No obstante, es inspirador en cuanto a indicadores propios del desarrollo de la identidad feminista como dimensión de la identidad profesional (Moradi, Subich y Phillips, 2002).

El estudio de Ropers-Huilman (1997) explora la relación entre la construcción de identidades feministas y las prácticas de enseñanza en la educación superior. Realiza un estudio cualitativo en que pone de manifiesto que el profesorado no construye sus identidades feministas de forma aislada sino bajo las expectativas de otros participantes en el proceso educativo. El profesorado y sus prácticas son simultáneamente sujetos y objetos en los cambiantes procesos de construcción de su identidad como profesorado feminista.

### **3. EL ESTUDIO DE LAS METÁFORAS 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. Así, el estudio de Perry y Cooper (2001) utiliza la metáfora para reflexionar sobre las imágenes personales de cambio que utilizan las mujeres docentes para dar sentido a sus vidas y a sus prácticas profesionales en épocas de cambios institucionales y culturales de especial relevancia para las mujeres. Este trabajo pone de manifiesto diferentes interpretaciones dadas a las metáforas que ilustran cómo estas mujeres las usan para explicar aspectos de cambio en sus vidas profesionales.

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 cultura, 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. 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. Para Leavy, McSorley y Boté (2007) las metáforas autorreferenciales describen rasgos o características de la personalidad del profesorado, y hacen referencia a quien es, a su identidad.

#### **4. 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.

Con nuestro estudio pretendemos indagar en las identidades profesionales 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 prácticas coeducativas que desarrollan, 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 como Wilkinson (2004) han señalado que los grupos de discusión resultan de gran valor como método feminista.

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. 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, de los centros educativos en materia de igualdad, de la comunidad educativa y estrategias en la aplicación del plan de igualdad.

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.

Las categorías que emergieron de la lectura y análisis de los grupos de discusión fueron: a) Tipo de metáforas: estratégicas e identitarias. Las metáforas estratégicas denotan acciones y prácticas concretas que desarrollan tanto de forma individual como colectiva promoviendo, en este último caso, comunidades de práctica (estoy aterrizando, voy abriendo caminos...). Las identitarias son metáforas autorreferenciales que aluden a una concepción personal de lo que es su visión personal, profesional, etc. (yo soy un adornito, bicho de laboratorio, tengo el estigma). Otra de las categorías fueron: b) el estadio de desarrollo de la identidad feminista: aceptación pasiva, subversión, integración/difusión, síntesis y compromiso activo y c) tipo de práctica coeducativa en los centros. La exploración de los discursos de las profesoras se desarrolla desde un procedimiento de categorización mixto, es decir, tanto inductivo como deductivo, teniendo en cuenta para la categorización del grado de desarrollo de la identidad feminista el modelo planteado por Downing and Roush (1985) basado en estadios.

Para el análisis e interpretación de las metáforas, utilizamos el método de comprobación cruzada con las tres categorías para explorar hipótesis emergentes y estudiar posibles patrones de asociación entre categorías. En este trabajo, presentamos las metáforas estratégicas e identitarias que usan las profesoras para dar sentido a su experiencia en la aplicación del plan de igualdad y reflejan su formación en género.

## **5. 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 grados de desarrollo de la identidad feminista y a diferentes tipos de prácticas coeducativas en los centros educativos que muestran el grado de formación en género de estas profesoras. En la exposición de resultados de este trabajo hemos seleccionado seis metáforas que son representativas de esas experiencias.

**a. “En pie de guerra”: Implantando un lenguaje no sexista en los centros**

Esta metáfora estratégica 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. 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, en el se puede observar un grado de desarrollo de la identidad feminista relacionado con el compromiso activo: “aprovechar cualquier coyuntura”, “dar un paso adelante”, “se negocia”. Las mujeres ponen en funcionamiento sus identidades feministas hacia el cambio social:

*“(J):...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 una 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)<=*

*(P): =(sí, que no sabías cómo hacerlo)=*

*(J): =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 secretaria 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 secretaria un documento” o “el secretario ha admitido que les dé 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”. 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”.

### **b. “Dar tumbos en lo que hay que hacer”: Organizando grupos dinamizadores**

Esta metáfora estratégica refleja las acciones encaminadas a desarrollar grupos dinamizadores en los centros que compartan una determinada sensibilidad y cultura de género con la idea de movilizar actividades y servir de apoyo. La expresión discursiva “dar tumbos y vueltas” es ilustrativa de actuaciones de ensayo y error que ponen en marcha las profesoras responsables de coeducación. Muestra la desorientación con la que hacen frente a estas nuevas funciones coeducativas, que las lleva a ir “cambiando de teoría” para sustentar la práctica en los centros, es decir, manifiestan la necesidad de una formación que guíe “lo que hay que hacer” en los centros. En este sentido, el contexto discursivo de la metáfora hace referencia a la actuación práctica encaminada a crear grupos dinamizadores y de apoyo desde la convicción de evitar la soledad: “lo que tenía claro es que no me podía quedar sola”. El siguiente fragmento es ilustrativo de estos comentarios y recoge la metáfora aludida:

*“(J): Yo, la verdad es que en el tiempo que llevo metida a fondo, que es este año en lo del tema de responsable de coeducación, he dado muchos tumbos y muchas vueltas y he ido cambiando de teoría y he ido cambiando de lo que hay que hacer, y: lo primero que me replanteé era, qué fue lo que a mí me convenció para meterme en éste tema, (...) Entonces yo coincidía contigo en el que determinados momentos, en los que discusión, una lectura de un texto determinado, por ejemplo el primer plan de igualdad, yo creo que ahí hay textos muy interesantes en los que muchas veces te identificas, e identificas cosas que tú sientes pero que. Entonces, cuando yo ya empiezo a tomar contacto con esas lecturas, con el primer plan de igualdad, un poco, me empiezo un poco a tomar más conciencia del problema. Y empiezo a pensar que efectivamente esto no es cuestión de feminismo, esto es algo más serio que cuestiones feministas. Y esa estrategia fue la que utilicé sin darme mucha cuenta la que utilicé para conseguir montar un grupo de, en este caso fue un proyecto. Porque lo que también tenía claro es que no me podía quedar sola”*

En relación al grado de desarrollo de la identidad feminista se puede observar en el fragmento la necesidad de “realizar lecturas”, localización de textos “con los que te identificas”, que son indicadores de un estadio de integración en la cultura de los estudios de las mujeres y del género. Esta autoformación se relaciona con el desarrollo de la conciencia de género en la que se pasa por un proceso de identificación acrítica con el sistema de creencias de la ideología feminista para ir progresivamente

separándose de él y articulando las propias percepciones con respecto a la coeducación, por ello alude en su discurso a la toma de conciencia con respecto a que: “esto es algo más serio que cuestiones feministas”, fruto de una reelaboración personal de ideas en las que se reinterpreta el feminismo, y que denota el paso a un estadio de síntesis en el desarrollo de la identidad feminista. No obstante, se observa que la práctica conlleva gran parte de acciones que no se hacen del todo conscientes, aspecto que podemos observar en la expresión: “esa estrategia fue la que utilicé sin darme mucha cuenta”. Esta metáfora es representativa de otro tipo de metáforas de similar contenido y significado en las que se hace referencia a “partirme la cabeza” o “volverme loca”.

**c. “La coeducación es como el brazo del feminismo”: Crear las bases de la identidad profesional del profesorado responsable de coeducación**

Esta metáfora estratégica ilustra las bases teóricas que las profesoras responsables de coeducación en los centros consideran que tienen las prácticas coeducativas. Aun reconociendo que mantener esta perspectiva supone generar rechazo en parte de la comunidad educativa por las connotaciones negativas del feminismo “las feministas eran unas locas”. En el ámbito de la actuación práctica alude a la configuración de grupos dinamizadores “gente que pinche” que “cree polémica”, como única opción para movilizar la acción. Esta metáfora se desarrolla en un contexto discursivo que hace referencia a un estadio de compromiso activo: “lo difícil es crear los grupos de trabajo”, “conseguir gente que se una a la causa” como principales estrategias de cambio.

*“(L): Digo: pero si no se trata de eso, se trata de ver por qué las mujeres no llegan a determinados cargos, ¿sabes? O sea que hasta que tú no, tienes que entrar en el debate, y lo difícil a veces es eso, es crear los grupos de trabajo que realmente haya gente que mueva, haya gente que pinche, haya gente que lleve algo que cree polémica, cuando eso se da, la gente se va uniendo, ¿eh? Ya termino, porque en este tema se dan dos extremos. O gente que le produce mucho rechazo, que bueno, que está claro, la coeducación es, como yo digo el brazo del feminismo en la educación, y el feminismo ha creado muchísimo rechazo. Ya se encargó el franquismo de decir que las feministas eran unas locas y no sé qué no se cuánto. O todo lo contrario, o ha creado gente que estaba ya muy concienciada y que se ha puesto a trabajar en el tema en los centros, (...) Lo importante es que vayan consiguiendo, como yo digo, gente que se una a la causa”.*

Estudios como el de Liss, O’Connor, Morosky y Crawford (2001) ponen de manifiesto en un estudio en el que participan 233 mujeres los factores predictores de la autoidentificación como feministas. Uno de esos factores predictores es la acción colectiva y su relación con ítems del estadio de síntesis en el desarrollo de la identidad feminista. La existencia de indicadores discursivos como la expresión “no se trata de eso, se trata de...” forma parte de tener una idea elaborada de por donde tiene que ocurrir la práctica coeducativa. Parte de una reinterpretación del feminismo e integra una definición personal de las conductas, valores e intereses principales como indicadores de un estadio de síntesis en el desarrollo de la identidad feminista.

**d. “Tener el estigma”: Enseñando con perspectiva de género.**

La metáfora del “estigma” es una metáfora identitaria, significativa en relación a la autopercepción que tienen las profesoras y coordinadoras de coeducación sobre ellas mismas y sobre como las percibe la comunidad educativa, y por tanto, parten de un punto de vista social en esa definición identitaria. 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 como creen ellas que los demás las perciben: “locas feminizadas”:

*“(M): 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. 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, jeso lo dice la de filosofía, los rollos de la de filosofía!:: Y acabas tú al final teniendo el estigma de ir por las clases, de que tú eres la::: O la feminista, como si fuera otro insulto también. Y entonces se queda un poco de tres o cuatro trabajan contigo, pero una cosa así como que os dado por ahí este año (...) O sea, es que no parto de solamente que estamos aquí cuatro que nos ha dado::: mira que hemos hecho una lectura y::: nos vemos para tomar café, comentamos::: Es que eso se queda para cuatro locas encima, feminizadas”.*

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”. 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 el que se ubica la metáfora que estamos interpretando corresponde tanto al curriculum, por cuanto comporta actividades relacionadas con la actuación docente (“ir por las clases”) y con la identidad profesional y disciplinar “la de filosofía”. Para Meijer, Korthagen y Vasalos (2009) el deseo natural de las personas para mantener una sensación consistente y coherente de sí mismas es lo que promueve la creación de un espacio dialógico entre diferentes posiciones como profesora, como feminista, como compañera, como persona: “lo hago porque quiero ser buena persona”, “tú eres la...”

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 y que alude a un estadio de integración en el desarrollo de la identidad feminista: “para no volverme loca”, “para agarrarme a algo”.

**e. “Me siento bicho de laboratorio”: Experimentando con la identidad y formándose en género**

Esta metáfora identitaria y autorreferencial ilustra la identificación que hacen de ellas mismas las profesoras responsables de igualdad cuando participan en grupos de apoyo y trabajo desde la perspectiva de género para “vivenciar actividades coeducativas”. La falta de formación las lleva a realizar actividades que experimentan ellas mismas, antes de trasladarlas a las clases con su alumnado. Estos procesos autoformativos se relacionan con las emociones intensas de rabia, ira, etc.: “nos impactó”, “llego a estar ahí y reviento”, “no te lo aguantas”. Estos grupos y círculos de apoyo las hacen sentir “bichos de laboratorio” en tanto que ensayan con ellas mismas y redescubren sus propias identidades: “bueno allí salió (...) bueno cosas increíbles”. Exploran en sus historias personales y reconstruyen la identidad desde el rechazo a la sociedad sexista “hemos sido educados en una historia totalmente sexista”. Este tipo de indicadores discursivos hacen referencia a un estadio subversivo en el desarrollo de la conciencia:

*“(L): Otra cosa importante que dijo Julia que yo quería incidir y ya termino es que en los grupos de trabajo, en los equipos, se vivencian actividades coeducativas. Por ejemplo nosotros en nuestro grupo hicimos una vez, muchas veces hacíamos actividades que primero las hacíamos en el grupo y después con el alumnado. Una por ejemplo que nos impactó, era ¿qué expectativas tenía tu familia con respecto a ti? Bueno allí salió (.) desde compañeras que contaban que habían estudiado en escuelas primarias que tenían que darle el agua a los niños:: y a las niñas::, bueno cosas increíbles, y tú tomas conciencia de cómo hemos sido educados en un mundo en una historia totalmente sexista, ¿no? y que seguimos siendo sexistas↑, por eso somos tolerantes, porque a pesar de todo, somos tremendamente sexistas, y vamos y quién esté libre tire la primera piedra.*

*(...)*

*(M): Pero es difícil, yo llegó a estar ahí y reviento, vamos.*

*(Moderadora): No, te lo aguantas.*

*(P): Hombre, se siente uno un poco bicho de laboratorio”.*

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.

**f. “Vamos como francotiradoras”: Interviniendo en los claustros**

Esta metáfora identitaria pone de manifiesto cómo se ven las profesoras responsables de coeducación en las intervenciones y prácticas profesionales que se canalizan a través de órganos de participación en los centros como son los claustros de

profesores. Esta metáfora se emite en un contexto discursivo que hace alusión al estado de la formación y preparación en género de la comunidad educativa que califican de irrisoria: “la formación es de risa”. Esto las pone en una situación de alerta e confrontación constante, expresiones discursivas como “enfrentándonos”, “convencerlos” son ilustrativas:

*“(I) mis compañeros y compañeras allí vamos como francotiradoras enfrentándonos a un claustro de profesorado que se cree que la igualdad ya está conseguida, por lo menos en el mío. Tú tienes la dificultad de demostrar lo indemostrable y no vas a convencerlas/os porque ellas y ellos ya tienen una postura muy consolidada con respecto a la igualdad. La igualdad es un tema que desde mi punto de vista se ha utilizado muy deliberadamente y claro para personas que nos lo creemos, que llevamos tantísimo años dentro, pues llega un momento que yo me enfado, estoy implicadísima en estos temas, estoy en un proyecto de investigación, porque me lo creo, me lo creo, pero yo necesito ver ya un apuesta real, de decir: vamos a por todas y hay una intervención de todos los sectores, pero de qué nos sirve con este alumnado hacer críticas a determinados programas de televisión si después yo con mis chicas en mí instituto, que si la telenovela tal que:: Pero las mujeres seguimos siendo el objeto por excelencia >entonces hasta que a mí no se demuestra que hay una opción política real, pues estos son parches que vamos poniendo< y claro:: Estoy de acuerdo con lo que has dicho de la formación, la formación es de risa.”*

Esta metáfora alude a una crítica a la política y a la interpretación que se está haciendo de ella en los centros, considerando que son “parches” pero que no satisface las necesidades reales de fondo y no cubre las expectativas de las personas que “se lo creen”. Esta metáfora se ubica en un contexto discursivo en el que se pueden observar indicadores relacionados con un estadio de desarrollo de la conciencia feminista de compromiso activo estrategias discursivas como: “llevamos tantísimos años dentro”, “estoy implicadísima en estos temas”, ambas expresiones incorporan estrategias discursivas de intensificación de la acción para denotar el compromiso asumido.

## **6. CONCLUSIONES**

Los discursos de las mujeres que han participado en los debates permiten conocer la variedad y riqueza de metáforas estratégicas e identitarias 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, estableciendo sinergias entre la identidad profesional y personal como feministas. Las profesoras responsables de coeducación tratan de movilizar grupos de apoyo como principal acción estratégica para evitar la soledad que se produce al trabajar en un ámbito caracterizado por el rechazo y la confrontación permanente con la comunidad educativa y además formarse en género para poder intervenir de forma eficaz. A su vez, en la medida en

que las acciones y estrategias se adopten en grupo se eliminará la estigmatización que supone trabajar en coeducación en solitario o no disponer de una red que visibilice y de valor a las actividades.

El establecimiento de redes de apoyo sensibles a la perspectiva de género es fundamental para las coordinadoras en tanto que se convierten también en la principal estrategia formativa para ellas. Los grupos les permiten compartir lecturas y vivencias y ensayar actividades coeducativas ante la falta de referentes y de una formación y apuesta seria por parte de la administración y política educativa. Los círculos de trabajo se convierten en la principal estrategia formativa para ellas. La formación en género requiere de un trabajo continuado y complejo porque engloba, creencias, emociones, acciones, etc. y no todas las profesoras se encuentran en el mismo grado de desarrollo de la identidad feminista. El tipo de prácticas que desarrollan se relaciona con la identidad feminista y dependiendo de este grado de desarrollo, las profesoras dan más o menos “tumbos” es decir, están más o menos acertadas en las propuestas de acción que elaboran, tienen más o menos referentes de actuación.

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 aún 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 el brazo del feminismo, con el rechazo que supone por las connotaciones negativas que a lo largo de la historia se han ido asumiendo.

Consideramos que las políticas de género deben incluir las experiencias de las personas implicadas y su identidad feminista como una garantía de éxito futuro.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, (2), 308–319.
- 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.
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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 Curriculum 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.
- Bargad, A. & Hyde, J. S. (1991). A study of feminist identity development in women. *Psychology of Women Quarterly*, 15, 181-201.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Preparing prospective teachers for a context of change: reconsidering the role of teacher education in the development of identity. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2003). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- 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.
- Dillabough, J.A. (1999). Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 373-394.
- Downing, N.E. & Roush, K.L. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *Counseling Psychologist*, 13, 695-709
- Fischer, A.R., Good, G. E. Hill, M. S., Tokar, D. M., Mergl, M.M. y Blum, S.A. (2000). Assessing women's feminist. Identity development. Studies of Convergent, Discriminant, and Structural Validity. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 15-29.
- Fuentes-Guerra, M.; Luque, B. y Freixas, A. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual (en línea). *Revista Fuentes*, 7. Disponible en [http://www.revistafuentes.org/hfm/article.php?id\\_volumen=7&id\\_article=140](http://www.revistafuentes.org/hfm/article.php?id_volumen=7&id_article=140)
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London [England]: New York.
- Gibbs, W.R. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. *Mind and Language*, 21(3), 434-458.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- 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.
- 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.
- Liss, M., O'Connor, Ch. Morosky, E. y Crawford, M. (2001). What makes a feminist? Predictors and correlates of feminist social identity in college women. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 124-133.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Moradi, B., Subich, L. M. y Phillips, J. C. (2002). Revisiting Feminist Identity Development Theory, Research, and Practice. *The Counseling Psychologist*, 30 (6), 6-43.

- Perry, Ch. & Cooper M. (2001). Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 2, (1), 41-52.
- Rickard, K. M. (1987). Feminist identity development: Scale development and initial validation studies. Paper presented at the *Annual meeting of the Association for Women in Psychology*, Denver, CO.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge,
- Ropers-Huilman, B. (1997). Constructing Feminist Teachers: Complexities of identity *Gender and Education*, 9, 3, 327-343.
- Stevens, D. (2011). *Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School: English*. London: Routledge.
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4) 762-769.
- Todd, Z. y Harrison, S.J. (2008). Metaphor análisis. In S.N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.). *Handbook of emergent methods*, 479-493
- 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.

