



## Saberes femeninos en formación inicial

Fátima Ramos Andreu, Universidad de Málaga

### Resumen

¿Qué tipo de escuela quieren poner en práctica las maestras en formación? La presente comunicación se centra en reflejar algunos de los resultados obtenidos en una investigación en curso, donde queda patente que la sabiduría docente se aproxima al *orden simbólico materno*. Así, apuestan por una educación basada en el diálogo mediador. En este caso, con la mirada puesta en su futuro próximo, las futuras maestras describen qué tipo de educación quieren fomentar partiendo de sus preferencias y deseos, recordándose como alumnas e imaginándose como futuras docentes.

### Palabras clave:

Maestras en formación; investigación narrativa; orden simbólico materno; diferencia sexual; saberes femeninos.

### Objetivos o propósitos:

---

El objetivo principal de la investigación, a la que hace referencia la presente comunicación, es comprender cómo elaboran las **alumnas universitarias** (sin menospreciar a los alumnos) su pensamiento pedagógico. Es decir, saber qué compone el armazón identitario y saber qué tipo de profesionales quieren ser pensándose desde la **experiencia en femenino**. En concreto, el propósito de este *paper* es dilucidar uno de los ejes temáticos de esta indagación, conocer el tipo de escuela que desean propiciar, además de aquellos comportamientos que descartan como docentes.

### Marco teórico:

---

El **aspecto civilizador** de las aulas recuerda la relevancia de la labor del equipo educativo para propiciar una educación de calidad en las generaciones presentes. Desde el pensamiento de la **diferencia sexual** (Lelario et al., 2009; Piussi y Mañeru, 2006; Sofías, 2004, 2013), la escuela asienta las bases para que este mundo sea un lugar más armonioso y amoroso puesto que colabora significativamente en el desarrollo de las personalidades de los niños en su infancia y juventud. Esta mirada relevante hacia lo urgente, que acontece en esta institución social y política, es un hecho clave en el avance democrático de la ciudadanía.

En la comprensión del tema que nos ocupa existen dos aspectos intrínsecamente unidos, tanto la esfera privada como la social contribuyen en el sentir y hacer docente. Son bastantes los estudios que coinciden en que las identidades son dinámicas y flexibles (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard y Meijer, 2017; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, y Maaranen, 2014) en los diversos contextos en los que se redefinen.

---

Organizado por:





Concretamente la **dimensión emocional** de la enseñanza otorga una valoración de los saberes pedagógicos novedosa (Bolívar Botía, Domingo Segovia y Fernández Cruz, 2001; Suárez, 2014), próxima a una visión ajustada y completa de la realidad. Por otro lado, facilita la creación de referentes (en este caso por el enfoque del estudio) femeninos y la ampliación de la genealogía a través de los testimonios escuchados. Por ello, imaginarse y pensarse como maestra, es un proceso complejo influido por la subjetividad personal e institucional (Hermosilla Salazar y Creus, 2017) en interacción constante en la preparación académica y, posteriormente, en el oficio educativo.

Acoger las interpretaciones y sentidos docentes de alumnas de magisterio siguiendo la **investigación narrativa**, nos conduce a descubrir los **saberes femeninos** fundamentales, así como aquellos comportamientos que no conciben dentro del futuro imaginado.

### **Metodología:**

---

En ciencias sociales la **narrativa** proporciona caminos atentos con la realidad, permite reflejar la sociedad acercándose a preocupaciones, necesidades, creencias, características, alegrías, sueños, ideas y pensamientos humanos. Las historias de vida son una oportunidad para escuchar y mejorar significativamente los vínculos comunitarios. En la formación docente la oralidad es adecuada para construir(se) y entender(se) (Elbaz-Luwisch, 2007) porque estructura los sucesos vitales y ayuda a la comprensión dentro y fuera de la escuela. Los significados elaborados a partir de los acontecimientos personales constituyen un modo de acercarse a la realidad del conocimiento educativo.

Esta investigación sigue una metodología **cualitativa**, en la que las vivencias subjetivas y el análisis de las narraciones favorecen la comprensión de los fenómenos humanos y sociales. En la investigación en que se apoya esta comunicación, el propósito es **aprender junto a** las maestras en formación inicial, tejer relaciones a partir de la interacción creada (Contreras Domingo y Quiles-Fernández, 2017).

- La muestra está compuesta por **siete maestras en formación**, 6 de la Universidad de Almería y 1 de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Las primeras cursando el **grado de educación primaria** y la última el **grado de educación infantil**.
- Se llevaron a cabo **encuentros pedagógicos**, **12 entrevistas semiestructuradas** (en parejas e individuales) enriquecidas con **recursos narrativos** (collage de la trayectoria escolar; objetos para conservar y abandonar simulando aspectos de la personalidad; mosaicos identitarios y escritos reflexivos de la participación en la investigación). Las sesiones fueron grabadas con una grabadora con el consentimiento de las participantes, a su vez eligieron sus propios pseudónimos.
- Las entrevistas se organizaron en el análisis de la **historia escolar**, la **formación universitaria** y la **biografía personal**. Atendiendo también a referentes pedagógicos y familiares, experiencias positivas y negativas.

---

Organizado por:





- El **trabajo de campo** duró seis meses, luego se transcribió la información obtenida y posteriormente se analizaron los datos hasta hallar los distintos componentes de la identidad pedagógica.
- En todo momento se **negociaron** con las maestras las transcripciones y los informes elaborados para conocer si se veían o no identificadas con lo descrito.

### **Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:**

---

Tras analizar los datos se organizaron las diferentes categorías que componen el objeto de estudio. Las identidades pedagógicas se forman por: **autoimagen; motivación y compromiso; periodos de expansión y crisis; filosofía educativa; visión futura del desarrollo profesional y diferencia sexual**. Concretamente en la **filosofía educativa**, sobresalen los siguientes **saberes femeninos**:

*Atenea* concibe al alumnado un **ser curioso** que entra en tensión con los exámenes. Desea cuidar la **libertad** y la **curiosidad**, entiende la práctica una fuente de aprendizaje para encontrar y atender lo primario. Echó en falta que sus intereses se valorasen en la escuela, prefería elegir un libro en vez de leer por obligación.

*Bastet* se ve semejante al alumnado, en **intonía**, ni superior ni inferior a este, en mediación y alejada de la jerarquía. Le gustaría que le recordasen como alguien de su familia, con **alegría**, alguien cercano que formó parte de sus vidas. Le preocupa **no saber enseñarles** adecuadamente.

*Hemsut* hace alusión a la **seguridad** que el alumnado debe experimentar en el colegio, ese clima, ese **círculo de confianza** generado principalmente en las asambleas de aula. Entiende los imprevistos como nuevos caminos que **acoger**.

*Sarasvati* valora positivamente el **equilibrio** entre la **disciplina-respeto** y el **cariño** (*Hemsut, Atenea y Bastet*). Incide también en la **libertad** para hacer lo que **desea** dentro de aula. Además, jamás pondría de castigo leer un libro, puesto que genera el efecto opuesto al deseado, prefiere que el alumnado decida.

Para *Diana* es importante **disolver** las ideas estereotipadas, como el **silencio** y el **uso** de los **espacios**. Considera que la **labor civilizadora** está ligada al autodescubrimiento personal, este sentimiento de mejorar el mundo es, sin duda, una de sus cualidades más destacables.

Para *Nix* por mucho que los niños sean trabajadores y aprendan rápido la clase no avanza si no lo hace la figura docente, incide en el **papel relevante pedagógico**. Además, para ella es importante **concienciar** a la **ciudadanía** del valor que tiene el magisterio, le molesta y preocupa la desvalorización de su labor.

Finalmente, *Vaiana* se imagina dentro de aula con una **sonrisa**, quiere darlo todo, desea empezar y acabar el día con una canción positiva (como *Nix*). La escuela es importantísima

---

Organizado por:





para  **cubrir**  las  **necesidades**  existentes que tiene el alumnado, asimismo es relevante  **saber**   **transmitir**  la  **vocación**  y enseñar lúdicamente. Aunque no fue feliz en la escuela, entiende la educación << **un hogar, un refugio** >> desde donde mejorar el mundo en el que vivimos, idea compartida con *Hemsut* cuando que la describe un << **espacio de seguridad** >>.

### **Resultados y/o conclusiones:**

---

Grosso modo todas desean establecer un trato equitativo con la comunidad educativa, más aún con el alumnado, quieren cuidar el saber civilizador desde la propia  **libertad relacional**  (Rivera Garretas, 2012) consigo y con el entorno, disfrutando de la  **mediación**  entre quien enseña por  **placer**  y quien  **desea**  descubrir la realidad. Tras el análisis profundo de los relatos y la interpretación con la teoría feminista he percibido que las maestras en formación se piensan y se describen en el marco del *orden simbólico materno*.

En la medida en que la cultura nos separa y se separa de la naturaleza, se hace igual de necesario que nos alejemos de la madre y volvamos la espalda a la experiencia de relación con ella para ingresar en el orden simbólico y social, separación en la que el padre es el agente. (Muraro, 1994, p.42).

Sumergirse en esta vinculación con la madre lo entiendo un  **proceso filosófico experiencial** , un cambio de mirada revolucionario en el que las mujeres podemos entendernos y auto-designarnos junto a ella porque “saber[la] amar (...) [reconstituye] el auténtico sentido del ser” (íbid., p.25). Los hombres también tienen la posibilidad, al posicionar en el lugar que se merece la madre, de entenderse y mejorarse consigo mismos en la opresión patriarcal.

Esta introspección y transformación individual, posteriormente grupal, hacia el origen materno ayuda a desanudar el desorden existencial que arrastramos mujeres y hombres. En la comprensión del mundo todo está vinculado a la diferencia sexual, de ahí la necesidad de ir transfiriendo a la escuela la sanación de la humanidad. La primera mediación con la primera maestra, la madre, (Rivera Garretas, 2012), transforma nuestra mirada hacia la vida. Comprender el tacto amoroso nos enseña a saber respetar tiempos y espacios; equilibrar con armonía el cariño y la disciplina; transitar y aportar desde la singularidad; fomentar la pasión por enseñar y aprender y, sobre todo, desandar la superioridad jerárquica de la persona que enseña sobre la que aprende.

### **Contribuciones y significación científica de este trabajo:**

---

Esta propuesta, al centrarse en los sentimientos más íntimos de maestras en formación inicial contribuye a una  **lectura realista** , más humana, de uno de los procesos más significativos dentro de la vida de una maestra:  **la construcción del armazón identitario**  supone un hito transcendental en su desarrollo profesional. Tenemos la necesidad de transformar la institución

---

Organizado por:





universitaria, de aproximarla a la escuela y para ello debemos escuchar a las mujeres maestras para ahondar en ¿cómo lo viven? ¿qué añoran? ¿qué valoran? ¿qué sueñan? y ¿qué les preocupa? a lo largo de sus años académicos y durante la praxis educativa.

La formación debe dirigirse hacia el *orden simbólico materno*, vínculo conectado con lo urgente, con lo habitado en las aulas. Sabido es que el “conocimiento no sexuado carece de interés porque no les da respuesta a sus preguntas, a las que de verdad alimentan la vida” (Blanco García, 2010, p. 140). Atendiendo a la diferencia sexual durante la **etapa universitaria** Freixas, Fuentes-Guerra y Luque (2006), detallan una serie de estrategias que ponen en práctica conectando la experiencia sexuada de las alumnas y los alumnos de magisterio:

- *Autobiografía educativa; Trabajo por proyectos; Incluir las relaciones afectivas y emocionales; Legitimar los deseos; Hablar desde ellos y ellas; Basar los aprendizajes en el diálogo, en el intercambio y en la relación con otros y otras; Utilizar el debate entre iguales; Hacer presentes los códigos de poder; Valorar el uso del lenguaje en la definición de identidades y Valorar ejemplos de identidad femenina.*

En resumen, las facultades de educación deben partir de las *buenas noticias* de la escuela, sin olvidar atender las experiencias en femenino y en masculino, difundiendo proyectos y vivencias coeducativas, solidarias y por ende democráticas. Para asegurar la labor cívica transitemos con sentido, ese lugar llamado escuela donde se desarrollan importantes relaciones para crecer y mejorar cada día (Piussi, 2001).

## **Bibliografía:**

---

Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard, D. y Meijer, P. C. (2017). Developing the Personal and Professional in Making a Teacher Identity. En J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 177-192). London: SAGE.

Blanco García, N. (2010). De la dificultad y las posibilidades de acompañar a la realidad que cambia. En Arnaus I Morral, R. y Piussi, A. M. (2010) (coords.) *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*, (pp. 131-144). Barcelona: Octaedro.

Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Contreras Domingo, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Introducción: vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras Domingo, J. (Ed.), *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 18-30). Morata.

---

Organizado por:





Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying Teachers' Lives and Experience. En J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 357-382). California: Sage.

Freixas, A., Fuentes-Guerra, M. y Luque, B. (2006). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.

Hermosilla Salazar, P. y Creus, A. (2017). *Relatos de formación y saberes docentes. Historias de vida de profesores principiantes en Chile y España*. Santiago de Chile: RIL editores.

Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (2009). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina editorial.

Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas.

Piussi, A. M. y Mañeru, A. (coords.) (2006) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

Piussi, A. M. (2001). Libertad y autoridad femenina. En Montoya Ramos, M. M., *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* (pp. 29-47). Madrid: Horas y horas.

Rivera Garretas, M. M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina editorial.

Sofías (2004). *Recetas de relación*. Edición al cuidado de M. Milagros Montoya. Madrid: Horas y horas.

Sofías (2013). *Amando la educación a pesar de todo*. Madrid: Sabina editorial.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2014.882309>

Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 763-786. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62005.pdf>

---

Organizado por:

