

## **IDENTIDADES PROFESIONALES EN EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

**M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo**

**Universidad de Sevilla**

**Eva González**

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)**

**M<sup>a</sup> Rosario García**

**Universidad de Sevilla**

### **RESUMEN:**

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre los perfiles y trayectorias profesionales de pedagogos/as. Fundamentado en los planteamientos de la teoría feminista y en la línea de los estudios de género, el objetivo científico ha sido descubrir las formas cualitativamente distintas en que los profesionales experimentan, perciben y comprenden su realidad profesional. Conocer esta diversidad de caminos y perfiles que definen la identidad profesional de un/una pedagogo/a introduce datos novedosos para la construcción de una imagen ajustada a la actual práctica profesional de la pedagogía, así como para el análisis y reflexión sobre la heterogeneidad de modelos y trayectorias profesionales en educación, superando concepciones y modelos tradicionales, normativos y estereotipados respecto al ejercicio de una profesión.

### **ABSTRACT:**

This paper presents the outcomes of an research focused on educators' profiles and professional trajectories. Starting from feminist theory and gender studies, the main aim is to study the qualitatively different ways that professionals feel, perceive and understand their professional activity settings. To know this diversity of trajectories and profiles constituents of the educator's professional identity introduce valuable data for the construction of a realistic picture of the current professional practise, as well as for the analysis and reflection on the heterogeneity of models and professional routes in education. This involves breaking traditional, standard and stereotyped models of the professional practise.

Este artículo presenta un estudio empírico centrado en el análisis y exploración de las identidades profesionales desde fuentes feministas, más específicamente procedentes de la antropología, sociología y psicología (Bullen, 2000; Del Valle, 1993; Holland y Otras, 1998; Walkerdine, 1998; Lorente, 2000; John-Steiner, 1999; Wertsch, 1997). En el momento actual, distintos movimientos y corrientes teóricas proponen nuevas bases epistemológicas para la construcción del conocimiento científico en educación, entre los cuales destacan los estudios de género. La influencia de nuevas corrientes teóricas (enfoque histórico-cultural, teoría feminista, postestructuralismo, etc.) se ha dejado sentir en las temáticas objeto de estudio de las investigaciones educativas. De este modo, la construcción de la identidad constituye hoy una temática emergente en los ámbitos intelectuales, académicos y científicos en campos disciplinares muy diversos.

Específicamente en educación, el abordaje de ésta define toda una línea de trabajos, como muestra la variada producción en la última década (Arnot, 1997; Norquay, 1999; Erwin y Stewart, 1999; Smulyan, 2000; Ortega, 1999).

En distintas áreas de conocimiento y disciplinas científicas (medicina, historia, derecho, geografía, educación, etc.), las teorías feministas se proponen identificar las diversas cosmovisiones de género que conviven en cada sociedad, cada pueblo, comunidad y grupo. En este sentido, Holland y Otras (1998) señalan que las identidades culturales se

forman en relación con los significados sociales de rasgos como etnia, género, nacionalidad, etc., los cuales caracterizan una cultura determinada. La posición social de una persona –definida por estos rasgos– afecta potencialmente a la visión de esa persona sobre las instituciones culturales y en su disposición a suscribir los valores e interpretaciones promovidos en las diversas actividades culturales. Estos planteamientos se sustentan en la concepción del ser humano como ser histórico, construido socialmente en interacción con los escenarios culturales, en los que predominan unos modos de organización social, un conjunto de significados, sistema de valores, normas de participación y conducta legitimadas.

Precisamente, una de las cuestiones más relevantes planteadas por la profesora Colás (2001) en relación con el estado de la investigación sobre género en educación se refiere a la invisibilidad de la mujer a nivel social, científico, tecnológico y cultural. En este sentido, los estudios feministas se proponen acciones de transformación de las disciplinas mediante la recuperación de figuras femeninas silenciadas y olvidadas en la historia de la ciencia, y el estudio empírico sobre su exclusión en los ámbitos científicos y tecnológicos. Asimismo, se plantean acciones pedagógicas referidas a la innovación de los currícula y programas de formación, motivación e integración de niñas y mujeres en el aprendizaje y alfabetización de diverso tipo de saberes y lenguajes para posibilitarles no sólo su uso y dominio, sino también la creación de otros nuevos en los que se proyecten otras visiones y voces. La profesora Rubio (1999) señala que estas propuestas de transformación en el diseño y desarrollo del curriculum van en la dirección de incorporar la existencia activa y formas de conocimiento de las mujeres, relacionar la ciencia con aspectos prácticos y con la vida diaria, incorporar las implicaciones sociales de la ciencia, su desarrollo histórico y la contribución femenina a la misma.

Por su parte, las políticas científicas también han incorporado la perspectiva de género como línea de actuación prioritaria. Los programas científicos de investigación y desarrollo a nivel europeo y nacional integran planes de igualdad de oportunidades en los que se plantean de manera específica cuestiones tales como la situación de las mujeres en el mercado laboral, dinámicas de exclusión e integración social y la transmisión o ruptura de estereotipos sociales en las instituciones educativas. Sin embargo, como plantea Esther Rubio (1999), aunque estas políticas han supuesto un avance importante porque han permitido conocer mejor la situación, tener más experiencia, cuestionar los currícula, sensibilizar a la comunidad educativa y hacer visibles a las niñas y mujeres en el sistema educativo, es necesario ir más allá, es decir, es necesario modificar la educación institucional y ampliar las opciones escolares y profesionales de las mujeres.

En relación con el estado actual de la investigación feminista, diversas autoras (Lagarde, 1996; Harding, 1996; McDowell, 2000; Colás, 2001) afirman que ésta ha variado sus enfoques y en la actualidad ya no se centra exclusivamente en las mujeres, sino que abarca el estudio de la construcción y mantenimiento de las múltiples identidades de género en un amplio conjunto de lugares y circunstancias, que van del hogar a la nación pasando por el puesto de trabajo.

En el reto de transformar la educación institucional, el presente trabajo surge con el propósito de visibilizar la heterogeneidad de modelos y trayectorias profesionales existentes en educación así como la pluralidad de formas de acción, valores y modos de proyección social de estos profesionales. La incorporación y difusión de este conocimiento en los currícula universitarios contribuirá a la profesionalización de los estudiantes de

pedagogía mediante la provisión de mecanismos y estrategias de autogestión de proyectos profesionales plurales y diversos.

## 2. LAS IDENTIDADES SOCIALES: GÉNERO Y PROFESIÓN

En relación con la identidad cultural, Holland (1998) identifica una doble dimensionalidad: pública y privada. Por un lado, define la identidad social o pública como el conjunto de significados claves que organizan, coordinan y controlan la vida colectiva. Por otro, las identidades personales aluden al conjunto de significados claves por los cuales las personas organizan, coordinan e intentan controlar su propia vida cotidiana y experiencia privada. En este sentido, la noción de lenguaje social propuesta por Bajtín (1995) como modo générico de uso de una lengua resulta especialmente útil en la exploración de las identidades sociales. El lenguaje social constituye un discurso propio que es consustancial a un estrato específico de la sociedad, en un sistema social dado y en un momento dado. Como ejemplos de lenguajes sociales, Bajtín menciona las jergas profesionales, los lenguajes generacionales y de grupos de edad, los lenguajes "de autoridad" de diversos círculos, etc. En esta línea, los lenguajes sociales en tanto que formas de discurso típicas de colectivos y grupos nos permiten estudiar las identidades sociales que construyen y asumen los sujetos para dar sentido a sus experiencias, cómo son definidas por los individuos en situaciones concretas de comunicación y de qué manera intervienen estas identidades regulando las acciones y prácticas personales en distintos contextos sociales. Estas consideraciones respecto a las identidades y lenguajes sociales constituyen el punto de partida para el desarrollo de este trabajo.

En el conjunto de trabajos focalizados en la caracterización de las identidades sociales como área temática, el estudio de la identidad socio-profesional emerge como un tema de enorme relevancia (Lorente, 2000; Gimeno y Rocabert, 1998; Borderías y Otras, 1994). Todos estos trabajos analizan las relaciones entre género y profesión como base para la caracterización de la identidad socio-profesional. En este sentido, McDowell (2000) afirma que el género se define a través de las interacciones sociales que tienen lugar en un amplio abanico de lugares y situaciones (en el trabajo, en la casa, en el gimnasio, etc.) y que las distintas formas de pensar y representar el lugar y el género se relacionan entre sí y se crean unas a otras. Sin duda, en el puesto de trabajo se produce una socialización o proceso de aprendizaje de la profesión mediante prácticas y lenguajes propios de un colectivo profesional y de unas instituciones o contextos que constituyen ámbitos propios de realización de éste; a través de estas prácticas y lenguajes se construyen unas determinadas concepciones de género. El conjunto de mitos, valores, rituales y convenciones que caracterizan los contextos profesionales definen una cosmovisión particular de género con la carga de asignaciones, prohibiciones y posibilidades para cada persona. Los procesos de interacción que tienen lugar en estos contextos proveen de una serie de roles, valores, pautas y normas predefinidos por la cultura dominante.

Específicamente algunas investigaciones (Helgesen, 1993; Martínez García, 1996) han evidenciado la personalidad multifacética del género femenino, mostrándose la actividad profesional como una parcela más de su identidad que convive, interrelaciona y gestiona con otras esferas (trabajo doméstico, educación de los hijos, etc.). La pluriactividad como constatación del ejercicio paralelo y/o consecutivo de distintos trabajos así como de una autonormativa de gestión ha sido objeto de investigación, constatándose como un rasgo distintivo de la cultura femenina.

Por otra parte, el propio desarrollo profesional está condicionado por los significados sociales respecto al género que caracterizan una cultura. De este modo, Gimeno y Rocabert (1998) señalan la evidencia de que el desarrollo de la carrera de la mujer no sólo es diferente al de los hombres sino más complejo debido a la influencia que ejercen en su caso otras facetas y valores que habitualmente son negativizados por una cultura fuertemente androcéntrica. En esta línea Paula Nicholson (1997) considera que esta cultura presenta diversos tipos de condicionantes para el desarrollo de las carreras de las mujeres. "Barreras visibles como la responsabilidad familiar de las mujeres (falta de facilidades para el cuidado infantil, carencia de modelos de referencia para el rol femenino, asesorías para la mujer, etc.); barreras invisibles como las actitudes, las creencias y la conducta definida por los hombres (discriminación sexual, acoso, etc.); y barreras derivadas del impacto psicológico inconsciente de las organizaciones patriarcales sobre la motivación de la mujer, su autoestima, su identificación con la cultura de la organización, etc." (p. 179). De este modo, se constata la existencia de un techo de cristal sobre las aspiraciones de las mujeres, lo que les permite observar y valorar hasta dónde pueden llegar, pero impidiéndoles alcanzarlo. En este sentido, Sánchez-Apellániz (1999) plantea la creación de empresas como una 'estrategia de acoplamiento' utilizada por aquellas mujeres que desean compatibilizar sus carreras con el cuidado de los hijos, las tareas domésticas, etc.

Precisamente, un componente en la construcción de la identidad ampliamente contemplado (Gover, 1996; Nelson, 2000; Gone, Miller y Rappaport, 1999) se refiere a la capacidad de tomar posiciones sociales en relación con otras personas en contextos y situaciones sociales concretas, lo que se expresa a través de la actitud subjetiva y evaluadora respecto a los significados dominantes que caracterizan un determinado contexto. Esta percepción subjetiva acerca de los otros sociales orientan las acciones propias, otorgando un significado particular en la situación específica de comunicación compartida. Holland y Otras (1998) plantean que la forma de respuesta individual es muy variable e implica una acción de ensamblaje u orquestación con los contextos y colectivos sociales; de tal forma que en la respuesta recuperamos prácticas/discursos socialmente identificables que son recursos propios (voces y referentes culturales personales). Para ello, es preciso el conocimiento y dominio del contexto (normas de participación, formas de relación, etc.) y de los instrumentos culturales que lo caracterizan (lenguajes, mitos, rituales, etc.). Basándonos en las aportaciones de De Pablos (1999) y Castells (1998), reconocemos como identidad legitimadora aquella que asimila la cultura laboral de la organización concreta en la que se inserta. La identidad de resistencia, por su parte, consiste en oponer la propia individualidad a la lógica de la cultura dominante, a partir de la proposición de principios opuestos a los promulgados por esta cultura; la ironía, el disimulo constituyen expresiones de una actitud de rechazo a los significados y estructuras dominantes. Por último, la identidad de proyecto conlleva que el individuo redefine su posición en la cultura dominante a partir de la elaboración de nuevas propuestas que propongan una transformación del contexto. En síntesis, la apropiación de la cultura laboral implica un proceso de reelaboración individual en el que podemos identificar actitudes diferenciadas. La identificación de las dimensiones que definen la relación entre los profesionales y los contextos de actividad constituye uno de los objetivos de este estudio.

### **3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Centrado en el estudio de las identidades profesionales de los pedagogos, este trabajo se

vertebra en torno a dos líneas de indagación. Por un lado, la identificación y caracterización de perfiles profesionales de los pedagogos en distintos contextos laborales. Por otro lado, en una línea complementaria, nos proponemos el análisis y visualización de las trayectorias formativas y profesionales. Esto nos permite descubrir niveles de lectura y principales componentes que participan en la constitución de la identidad profesional desde un punto de vista dinámico y personificado.

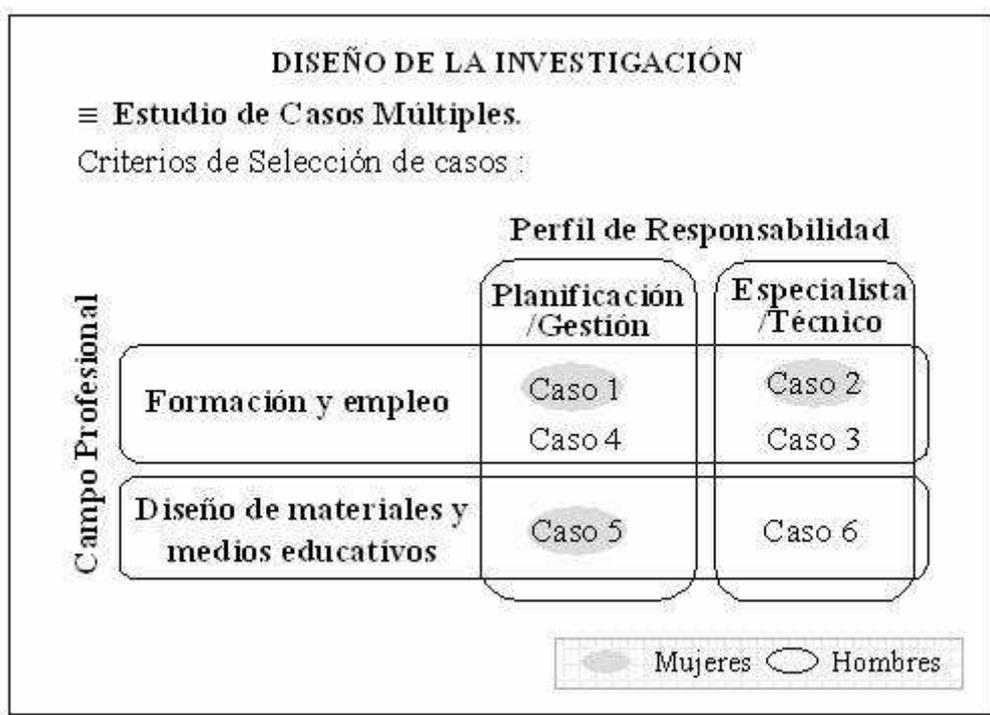
En este sentido, la metodología narrativa permite revelar las representaciones propias que cada persona elabora para dar sentido a experiencias vitales a través de su propia identidad de género, etnia, nacionalidad, etc., al mismo tiempo que favorece la identificación de los significados y patrones asociados a cada contexto social que son privilegiados y elaborados por las personas. Como ha señalado Bruner (1997, 15), "la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros."

En relación con el estudio de las identidades profesionales, el uso de una metodología narrativa aporta la posibilidad de comprender las formas cualitativamente distintas en que los profesionales de la educación experimentan, perciben y comprenden su realidad profesional, lo que implica una forma determinada de definir lo que son. Conocer esta diversidad de caminos y formas en las que puede ser definido un perfil profesional permite superar los modelos tradicionales, normativos y estereotipados empleados para explicar la profesión educativa, presentando nuevas alternativas y concepciones de la actividad laboral que proporcionen al alumno una amplia variedad de opciones de cara a su proyección profesional.

### 3.1. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación se concreta en un estudio de casos múltiples de corte fenomenológico. En este sentido, se han seleccionado seis profesionales de la educación siguiendo como criterios teóricos primarios el campo profesional y el nivel de responsabilidad. Concretamente los campos profesionales escogidos han sido: a) formación y empleo y, b) diseño de materiales y medios educativos, dentro de los cuales combinamos a su vez dos niveles de responsabilidad: planificación/gestión y especialista/técnico. En último lugar, se ha contemplado la presencia de mujeres y hombres con objeto de obtener información sobre las características y significados que elaboran éstos respecto al puesto de trabajo, posibilitando la identificación de semejanzas y diferencias. La presencia de ambos sexos en el estudio facilita un planteamiento intergenérico, que permite la comparación entre géneros. En un plano intragenérico, la vertebración en distintos niveles de responsabilidad y campos profesionales resulta provechoso para detectar asimismo semejanzas y diferencias dentro de un mismo género. Adoptar esta perspectiva implica el reconocimiento de la diversidad individual frente a anteriores concepciones maniqueas, en las que las características de la feminidad y masculinidad se definían universalmente como opuestas.

La siguiente ilustración muestra gráficamente el diseño de la investigación:



**Figura 1.** Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación está determinado por el doble objetivo de este trabajo, en el que abordamos la cuestión de los perfiles profesionales en su relación inmediata con los contextos profesionales concretos, y la dimensión temporal y evolutiva de la construcción de dichos perfiles a través de las trayectorias profesionales. Un enfoque, este último, dinámico que aporta las claves fundamentales para comprender las representaciones actuales de dichos perfiles. En este sentido, plantemos una recogida de datos que nos permita dar respuesta a esta doble perspectiva sincrónica y diacrónica.

Las técnicas empleadas han sido de corte biográfico, concretamente la entrevista autobiográfica semiestructurada y la historia de vida. Específicamente, el uso de la entrevista autobiográfica semiestructurada ofrece una narración en la que se proyectan valores humanos y patrones significativos de una cultura particular. A través de estas elaboraciones discursivas se hacen comprensibles las experiencias profesionales, poniendo de relieve el significado particular que les atribuyen los sujetos. Para alcanzar este objetivo, el guión de las entrevistas se centra en cuestiones como la definición y valoración del proyecto profesional y personal, la vertebración de ambos planos, los retos y dificultades encontrados en su actividad profesional, el grado y criterio de satisfacción profesional y los valores profesionales destacables para su ejercicio.

Por su parte, las historias de vida nos han posibilitado, a partir de la narración de las experiencias vitales y profesionales, pasadas y presentes, de los sujetos investigados, detectar los eventos más significativos de su trayectoria, establecer relaciones entre dichos eventos y conocer los motivos y criterios de sus elecciones. De modo que, podemos comprender como se ha ido construyendo la identidad profesional en interacción con los contextos formativos y prácticos que el sujeto privilegia a lo largo de su recorrido, y que constituyen los marcos explicativos para interpretar su identidad profesional.

### 3.2. Análisis de datos

El análisis de los discursos de los profesionales se ha realizado desde una perspectiva cultural. En este sentido, se concibe el discurso como modos de expresión particular de las estructuras cognitivas y de los procesos sociales en los que los individuos se hallan insertos. Esta concepción cultural del lenguaje nos proporciona la posibilidad de comprender los modos y procesos de pensamiento individual en interacción con contextos culturales concretos, en este caso los marcos de actividad en los que el sujeto desarrolla su labor profesional.

Esta aproximación al análisis del discurso se ha concretado en el desarrollo de un proceso de sistematización progresiva en el que partiendo de la exploración de las unidades más básicas (análisis descriptivos) se procede a la identificación y caracterización de perfiles profesionales mediante análisis multivariantes. El siguiente gráfico ilustra el proceso y las técnicas empleadas en el análisis:

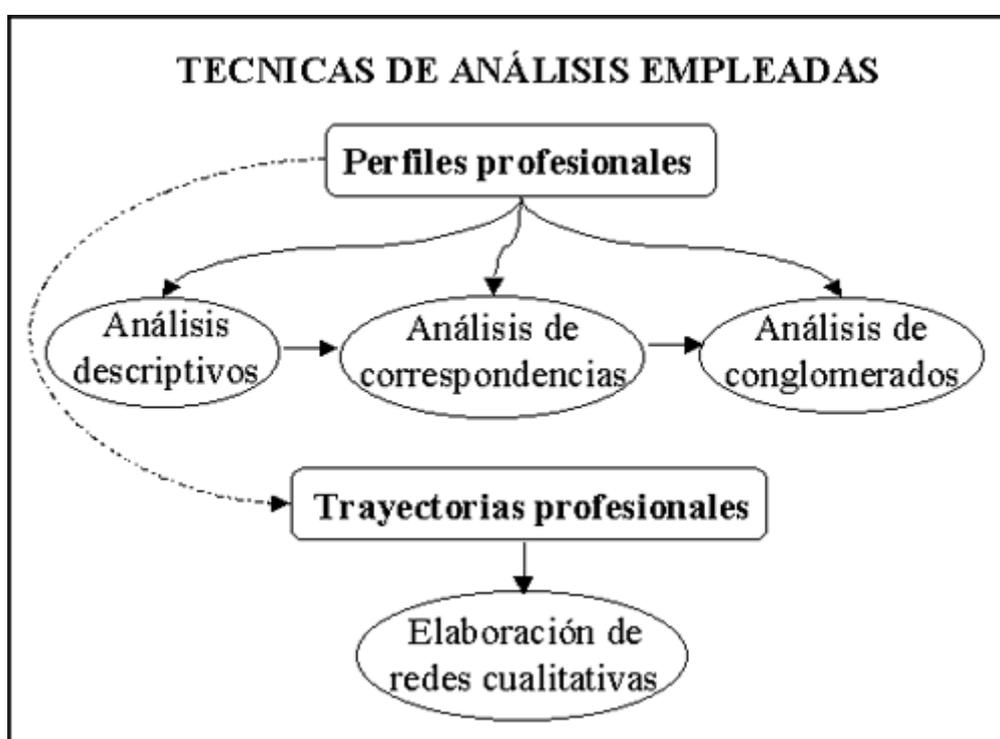


Figura 2. Técnicas de análisis de datos

El conjunto de dimensiones útiles para la identificación y caracterización de los perfiles profesionales se ha concretado en el siguiente sistema de categorías:

Dimensión	Categoría	Nomenclatura
Definición del contexto profesional	Relaciones Humanas	HUMA
	Responsabilidades Laborales	LABO
	Impacto Social	SOCI

Plano de valoración profesional	Plano Afectivo	AFEC
	Plano Institucional	INST
	Plano sociopolítico	SOPO
Criterio de valoración profesional	Afectividad	AFET
	Rendimiento	REND
Tipo de discurso	Teórico	TEOR
	Pragmático	PRAG
	Mixto	COMB
Cosmovisión	Interna	INTE
	Externa	EXTE

Tabla 1. Descripción de dimensiones y categorías para el estudio.

Tienen especial interés para este estudio las categorías referidas a la definición del contexto profesional, ya que nos informan acerca de los ejes referenciales que son utilizados en la representación o imagen del contexto. En esta línea, las categorías relativas al plano y criterio de valoración profesional son claves en la caracterización de perfiles profesionales, puesto que aportan matices respecto a la actitud y forma de integrarse en los contextos trabajo. En una línea complementaria, aparecen las categorías relativas al tipo de discurso y cosmovisión, las cuales constituyen indicadores de las formas de razonamiento y referentes aplicados en el análisis y autovaloración profesional.

Por su parte, las historias profesionales han sido analizadas mediante la elaboración de redes cualitativas. A partir de estas redes podemos representar de forma gráfica, para cada uno de los sujetos investigados, los aspectos formativos, los perfiles profesionales desarrollados, las actividades relacionadas con cada uno de ellos, los eventos y valoraciones implicados en el recorrido profesional y el sentido de la relación entre unos aspectos y otros. Toda esta información responde a las preguntas de ¿qué hace la persona?, ¿qué valoraciones y decisiones implica?, y, ¿qué se deriva de ello?, que contribuyen a dibujar la estructura cognitiva mediante la cual el individuo organiza su historia profesional relacionando hechos pasados y presentes.

#### 4. principales hallazgos del estudio.

##### 4.1. Perfiles profesionales

Los resultados obtenidos respecto a los perfiles profesionales revelan la existencia de identidades profesionales cualitativamente distintas que expresan diferentes modos de relacionarse, entender y representar el contexto profesional.

Para identificar estos modelos de relación y descubrir así diferentes perfiles profesionales cualitativamente distintos aplicamos un análisis de correspondencias múltiples, a partir de

las categorías anteriormente expuestas. Los factores obtenidos se recogen en la tabla siguiente:

**HISTOGRAMME DES 10 PREMIERES VALEURS PROPRES**

HISTOGRAMME DES 10 PREMIERES VALEURS PROPRES				
NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	0.6135	30.67	30.67	*****
2	0.3007	15.03	45.71	*****
3	0.2615	13.07	58.78	*****
4	0.1896	9.48	68.26	*****
5	0.1738	8.69	76.95	*****
6	0.1565	7.82	84.78	*****
7	0.1231	6.15	90.93	*****
8	0.0880	4.40	95.33	*****
9	0.0653	3.26	98.59	*****
10	0.0281	1.41	100.00	****

Se identifican diez factores de los cuales los tres primeros explican el 58,78% de la inercia total. Los valores obtenidos en las contribuciones absolutas y relativas de estos tres primeros factores avalan su calidad para representar el conjunto de las categorías empleadas. Como podemos comprobar en la tabla siguiente, el factor 1 representa las categorías relativas al sexo (MUJE/HOMB), la cosmovisión (INTE/EXTE), la definición del contexto público (HUMA/LABO) el plano de valoración profesional (AFEC) y el discurso teórico (TEOR). El factor 2 contribuye a explicar los tipos de discurso (PRAG/COMB) y el plano de valoración sociopolítico (SOPO). Finalmente el factor 3 se centra en la explicación del plano de valoración institucional (INST). En la tabla siguiente recogemos las contribuciones absolutas y relativas de las categorías tipo de discurso, cosmovisión, plano de valoración profesional y definición del contexto profesional, en cada uno de los factores con mayor poder explicativo.

MODALITES		COORDONNEES			CONTRIBUTIONS			COSINUS CARRES			
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>1 . SEXO</b>											
MUJE - MUJER	10.31	0.94	-0.87	-0.10	-0.15	12.8	0.3	0.9	0.81	0.01	0.02
HOMB - HOMBRE	9.69	1.06	0.93	0.11	0.16	13.6	0.4	0.9	0.81	0.01	0.02
			+CONTRIBUTION CUMULEE =			26.4 0.7 1.8					
<b>4 . TIPO DE DISCURSO</b>											
TEOR - TEÓRICO	5.62	2.56	1.01	0.03	-0.70	9.3	0.0	10.6	0.40	0.00	0.19
PRAG - PRAGMÁTICO	10.00	1.00	-0.33	-0.55	0.26	1.7	10.2	2.6	0.11	0.31	0.07
COMB - MIXTO	4.38	3.57	-0.55	1.23	0.31	2.2	21.8	1.6	0.08	0.42	0.03
			+CONTRIBUTION CUMULEE =			13.2 32.1 14.7					
<b>36 . COSMOVISIÓN en classes</b>											
INTE - INTERNO	7.19	1.78	1.05	-0.31	-0.19	12.8	2.3	1.0	0.61	0.05	0.02
EXTE - EXTERNO	12.81	0.56	-0.59	0.17	0.11	7.2	1.3	0.6	0.61	0.05	0.02
			+CONTRIBUTION CUMULEE =			20.0 3.6 1.5					
<b>37 . PLANO DE VALORACIÓN PROFESIONAL en classes</b>											
AFEC - PLANO AFECTIVO	4.69	3.27	-1.02	-0.94	0.05	8.0	13.8	0.1	0.32	0.27	0.00
INST - PLANO INSTITUCIONAL	6.25	2.20	0.76	-0.13	0.94	5.9	0.3	21.3	0.26	0.01	0.41
SOPO - PLANO SOCIOPOLÍTICO	2.19	8.14	-0.58	1.91	0.42	1.2	26.4	1.5	0.04	0.45	0.02
NOAP - NO APARECE	6.88	1.91	0.19	0.15	-1.03	0.4	0.5	27.8	0.02	0.01	0.55
			+CONTRIBUTION CUMULEE =			15.5 41.1 50.6					
<b>38 . DEFINICIÓN CONTEXTO PROFESIONAL en classes</b>											
HUMA - RELAC. HUMANAS	6.88	1.91	-0.96	-0.51	0.09	10.3	6.0	0.2	0.48	0.14	0.00
LABO - RESP. LABORALES	9.06	1.21	0.94	-0.03	0.27	13.0	0.0	2.5	0.73	0.00	0.06
SOCI - IMPACTO SOCIAL	1.88	9.67	-0.59	1.56	0.45	1.0	15.2	1.4	0.04	0.25	0.02
NOAP - NO APARECE	2.19	8.14	-0.36	0.41	-1.80	0.5	1.2	27.1	0.02	0.02	0.40
			+CONTRIBUTION CUMULEE =			24.9 22.5 31.3					

*Tabla 3. Coordenadas, contribuciones absolutas y relativas de las categorías.*

A modo de ejemplo, en la siguiente figura representamos gráficamente las asociaciones entre estas categorías en el plano compuesto por los factores 1 y 2. En este plano, se observa la formación de tres grupos de categorías relacionadas que definen diferentes

concepciones profesionales, en las que el género se muestra como una dimensión significativa. De este modo, se observa la asociación entre una definición del contexto profesional en función de las responsabilidades laborales y una valoración profesional de carácter institucional que aparece vinculada al género masculino. Por otro lado, la definición del contexto profesional asociada a las respuestas femeninas se realiza desde un plano afectivo y en función de las relaciones humanas. Junto a ambas concepciones, aparece un tercer grupo de categorías, sin vinculación al género, que se apoyan en un concepto de servicio social y en la definición y valoración profesional desde un plano sociopolítico.

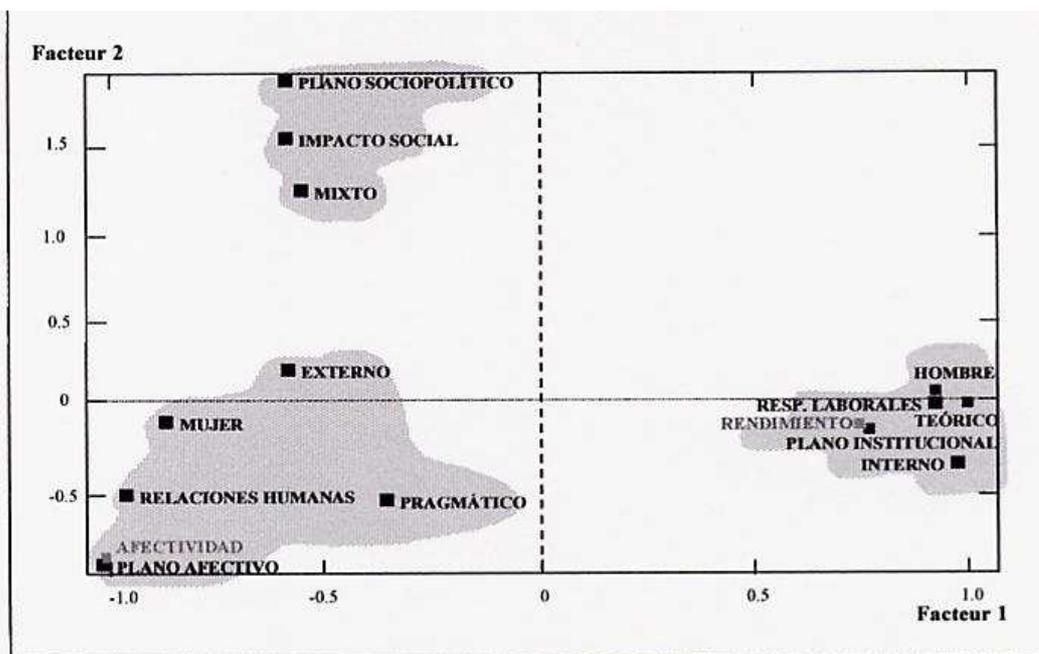


Figura 3. Representación gráfica de los factores 1 y 2.

Figura 3. Representación gráfica de los factores 1 y 2.

Identificadas las asociaciones entre categorías se ha procedido a una clasificación de las respuestas, aplicándose el método de Ward como procedimiento de clasificación jerárquica ascendente, reduciendo la variabilidad de respuestas a tres tipos o modalidades de perfiles profesionales. En la tabla siguiente mostramos la caracterización de estas respuestas en función de las categorías explicativas:

V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES	IDEN
-----									
39.06	CLASSE	1 / 3				Perfil humanista			aa1a 25
6.52	0.000	75.76	100.00	51.56	MUJER	SEXO			MUJE
6.11	0.000	90.91	80.00	34.38	RELAC. HUMANAS	DEFINICIÓN CONTEXTO PROFESIONAL en classes			HUMA
4.05	0.000	86.67	52.00	23.44	AFECTIVIDAD	CRITERIO DE VALORACIÓN PROFESIONAL en classes			AFET
4.05	0.000	86.67	52.00	23.44	PLANO AFECTIVO	PLANO DE VALORACIÓN PROFESIONAL en classes			AFEC
3.64	0.000	56.10	92.00	64.06	EXTERNO	COSMOVISIÓN en classes			EXTE
-----									
CLASSE 2 / 3									
-----									
V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES	IDEN
-----									
15.62	CLASSE	2 / 3				Perfil sociopolítico			aa2a 10
4.54	0.000	100.00	60.00	9.38	IMPACTO SOCIAL	DEFINICIÓN CONTEXTO PROFESIONAL en classes			SOCI
4.13	0.000	85.71	60.00	10.94	PLANO SOCIOPOLÍTICO	PLANO DE VALORACIÓN PROFESIONAL en classes			SOPO
2.44	0.007	24.39	100.00	64.06	EXTERNO	COSMOVISIÓN en classes			EXTE
-----									
CLASSE 3 / 3									
-----									
V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES	IDEN
-----									
45.31	CLASSE	3 / 3				Perfil institucional			aa3a 29
7.34	0.000	90.32	96.55	48.44	HOMBRE	SEXO			HOMB
7.27	0.000	93.10	93.10	45.31	RESP. LABORALES	DEFINICIÓN CONTEXTO PROFESIONAL en classes			LABO
5.51	0.000	91.30	72.41	35.94	INTERNO	COSMOVISIÓN en classes			INTE
3.61	0.000	83.33	51.72	28.12	TEÓRICO	TIPO DE DISCURSO			TEOR
3.54	0.000	80.00	55.17	31.25	PLANO INSTITUCIONAL	PLANO DE VALORACIÓN PROFESIONAL en classes			INST
3.02	0.001	77.78	48.28	28.12	RENDIMIENTO	CRITERIO DE VALORACIÓN PROFESIONAL en classes			REND

Tabla 4. Caracterización de los tipos de respuestas en función de las categorías

Las diversas modalidades de respuesta representan perfiles profesionales distintos, siendo el más frecuente el perfil institucional (45,31%), que aparece de forma mayoritaria en el discurso de los hombres. En este perfil el contexto de trabajo se define en función de las actividades, funciones y responsabilidades asumidas y en el grado de ajuste/cumplimiento de los objetivos y funciones de la institución. Igualmente, destaca una lectura interna y una lógica racional-teórica en la valoración de la relación con el contexto profesional. A modo ilustrativo reproducimos un texto que revela esta forma institucional de interpretar y significar la profesión:

"...va todo muy bien, se supone que si no estuvieran contentos conmigo no me tendrían ahí todos los días,... y luego por que las cosas que se encargan van saliendo (...) El hecho de saber que en general lo que estás haciendo lo estás haciendo bien (...) satisfacción personal de que has llegado a un sitio que exige de ti lo que sea y estás dando respuesta, (...) profesionalidad, exigencia propia, disciplina, estar preparado en muchos ámbitos,..., sistema de organización personal, autodisciplina en el tema de las horas,..., funcionalidad, adaptación a las circunstancias que sea y en los aspectos que sean."

Por su parte, el perfil humanista (39,6%), vinculado de forma predominante a las mujeres, se caracteriza porque define el contexto de trabajo en función de las relaciones humanas y desde un plano afectivo. En este caso, los criterios de valoración profesional se apoyan en la comunicación y la afectividad. De igual forma, destaca una racionalidad práctica en la forma de reflejarse y proyectarse en el contexto profesional. El fragmento que mostramos a continuación expone esta forma de relación con el contexto profesional:

"Yo me siento bien cuando lo que hago se valora y se considera importante..., cuando mi trabajo se lee, las cosas que escribo sirven para algo,... y me siento muy bien porque hablo el mismo lenguaje, digo una cosa y se entiende lo que estoy diciendo... Creo que el trabajo en equipo es un tema clave,... estoy acostumbrada y lo necesito, porque cuando las cosas salen muy bien es muy penoso tener tú la satisfacción sola, la verdad es que lo mejor es compartir..., trabajar coordinadamente,... para intercambiar las cosas que se están haciendo, dar opinión, relacionar unos proyectos con otros,..."

Por último, el perfil sociopolítico (15,62%), que aparece indistintamente en hombres y mujeres, define el contexto profesional en función de su impacto en la sociedad y de un sentido de servicio público. La autovaloración como profesional se sustenta en su imagen

pública y en su capacidad de servicio social. El siguiente fragmento seleccionado es representativo de esta forma de valoración profesional:

"Yo soy pedagogo por un compromiso con la sociedad... y veo que realmente estoy comprometido con la sociedad. Quiero decirte, yo sigo moviendo ficha, mi trabajo por tanto veo que no queda entre cuatro paredes, sino que es un trabajo que de alguna forma transforma la sociedad. (...) En el trato con la gente y con la dedicación que tengo hacia ella... Una de las cosas que siempre he querido ha sido la comunicación con las personas. Esta comunicación de carácter afectivo se da porque resuelvo los problemas de la gente (...), es fundamental que la experiencia y el conocimiento que tú tengas lo pongas a disposición del otro."

Estos análisis nos permiten constatar la existencia de distintos profesionales cuya especificidad descansa en las distintas formas de relacionarse con el contexto profesional. En esta misma línea, los planos y criterios de valoración y satisfacción profesional parecen revelar diferencias significativas en la definición del contexto profesional y el autoconcepto que como trabajadores tienen hombres y mujeres.

#### 4.2. Itinerarios formativos y profesionales

La construcción de la identidad profesional constituye un proceso dinámico e individualizado. De modo que, la identidad se define a lo largo de la trayectoria profesional, en interacción con los contextos formativos y profesionales por los que cada persona pasa a lo largo de su vida laboral y en el marco de los cuales elabora y define activamente su identidad. El análisis interpretativo de las trayectorias profesionales revela diferentes modelos para la elaboración de itinerarios formativos y profesionales. Estos modelos evidencian como las personas ponen en interacción una serie de experiencias personales pasadas y presentes, y unas formas particulares de relacionarse con estos contextos.

La organización y exposición de la información extraída de las narraciones ha adoptado la forma de redes cualitativas. Éstas permiten visualizar distintos itinerarios que dan forma en la práctica a una profesión. La lectura de las redes se propone en dos ejes. Por un lado, el eje horizontal recoge una dimensión temporal-secuencial respecto a los contextos laborales y puestos de trabajo desempeñados (plano social). En este sentido la zona central muestra los eventos significativos del itinerario destacados en las narraciones. Por otro, en el eje vertical se recogen las valoraciones, significación e impacto de este contexto en el proyecto de desarrollo profesional (plano psicológico).

En la trayectoria profesional del primer caso, dos aspectos resultan destacables. De un lado, la consideración del ámbito penitenciario como contexto educativo viable para su propio desarrollo profesional, lo que supone la ruptura con el modelo masculinizado y asistencial dominante en la cultura institucional. Esta nueva imagen del contexto se construye en relación con el imaginario propio respecto al modelo de sociedad y de ciudadanía deseable. En esta línea, la formación de ciudadanos responsables y activos en la construcción social constituye el escenario en que se significa la labor profesional del pedagogo en instituciones penitenciarias. En este caso, el acceso y realización de los estudios de pedagogía está marcado por esta actitud subjetiva hacia este contexto de trabajo, aportándole la formación necesaria para el desarrollo factible de un proyecto pedagógico en esta institución.

Un segundo aspecto destacable en esta trayectoria profesional se refiere al valor y reconocimiento explícito del contexto personal y familiar en relación con su proyecto

profesional, el cual constituye una referencia constante en su itinerario. Específicamente se observa su influencia e impacto en la elección de estudios universitarios y en su incorporación al mundo laboral mediante fórmulas de autoempleo. La figura 4 ilustra gráficamente sobre la presencia significativa de esta influencia en las etapas iniciales del desarrollo profesional.

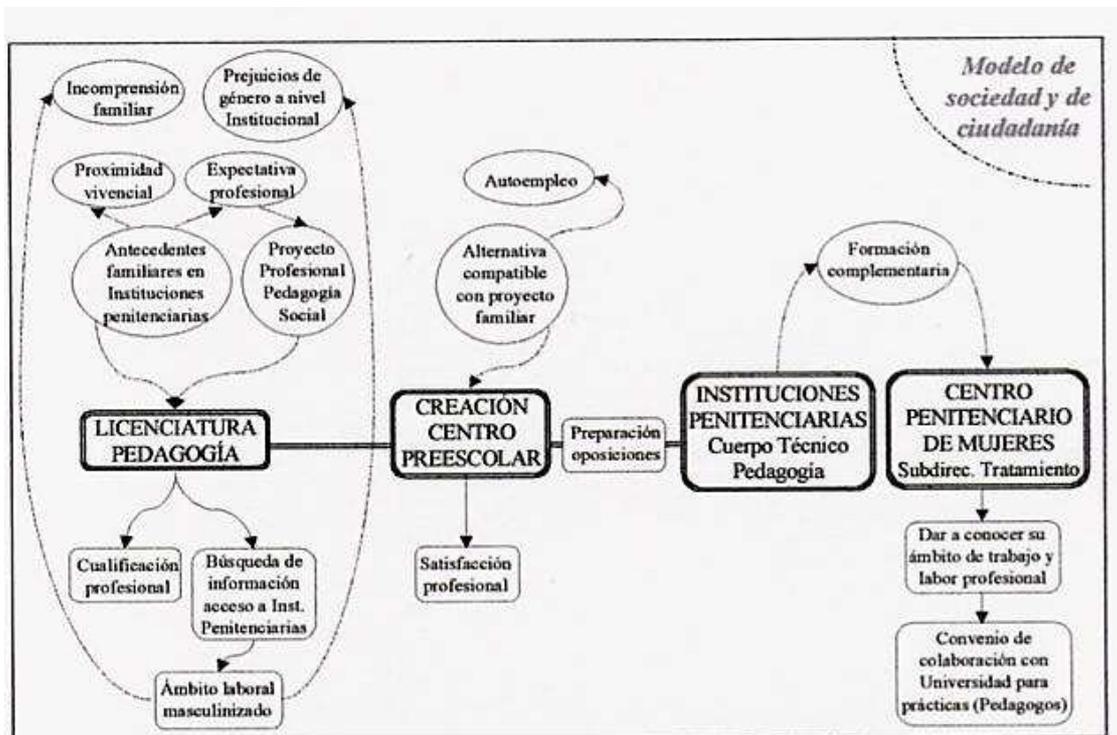


Figura 4. Itinerario formativo y profesional Caso 1.

Figura 4. Itinerario formativo y profesional Caso 1.

El modelo de trayectoria profesional construido por esta pedagoga responde a sus valoraciones y definición del contexto socio-profesional y a la necesidad de compatibilizar la realización profesional con su proyecto familiar (maternidad, cuidado de los hijos,...). En este sentido, el autoempleo emerge como una solución creativa en la vertebración de estos planos de autorrealización. Además, se observa la secuenciación en dos momentos vitales diferenciados de la responsabilidad familiar (maternidad y cuidado de los hijos) y del acceso a un contexto profesional fuertemente masculinizado (instituciones penitenciarias); situaciones ambas que le requieren un fuerte compromiso e inversión de energía. El siguiente fragmento de texto puede ilustrar esta particular forma de ver y valorar los contextos sociales:

"...dentro de la institución los pedagogos que trabajamos estamos luchando por darle prestigio a nuestro papel dentro de la institución,... yo lo he visto y lo sigo viendo lo imprescindible que es el pedagogo en un centro penitenciario, la finalidad de la institución penitenciaria es exclusivamente de reinserción social y eso se consigue a través de una intervención educativa integral (...) Yo estoy muy orgullosa de haber hecho la carrera de pedagogía. Y creo que la enfoqué por aquí porque veía claro cuales eran los objetivos de una institución como ésta (...), esta es una institución muy estructurada, muy jerarquizada, con unas ideas muy militarizadas (...) Entonces, creo que la mujer ha tenido capacidad para incluso romper ese exceso de rigidez que hay en la prisión; ha conseguido cosas

imposibles, pero quizás porque se ha ido demostrando, poco a poco, que no pasa nada por ser más flexible dentro de la institución (...)"

El segundo caso muestra connotaciones propias en el itinerario seguido en función de los criterios y valores específicos que guían las decisiones. En este caso, resulta significativa la relación que establece con los contextos. La concepción de éstos como escenarios de aprendizaje y crecimiento personal constituye una clave en esta trayectoria. En este sentido, resulta abrumadora la actividad desarrollada durante la etapa universitaria en función de la valoración de este contexto como un ámbito de gran estímulo intelectual.

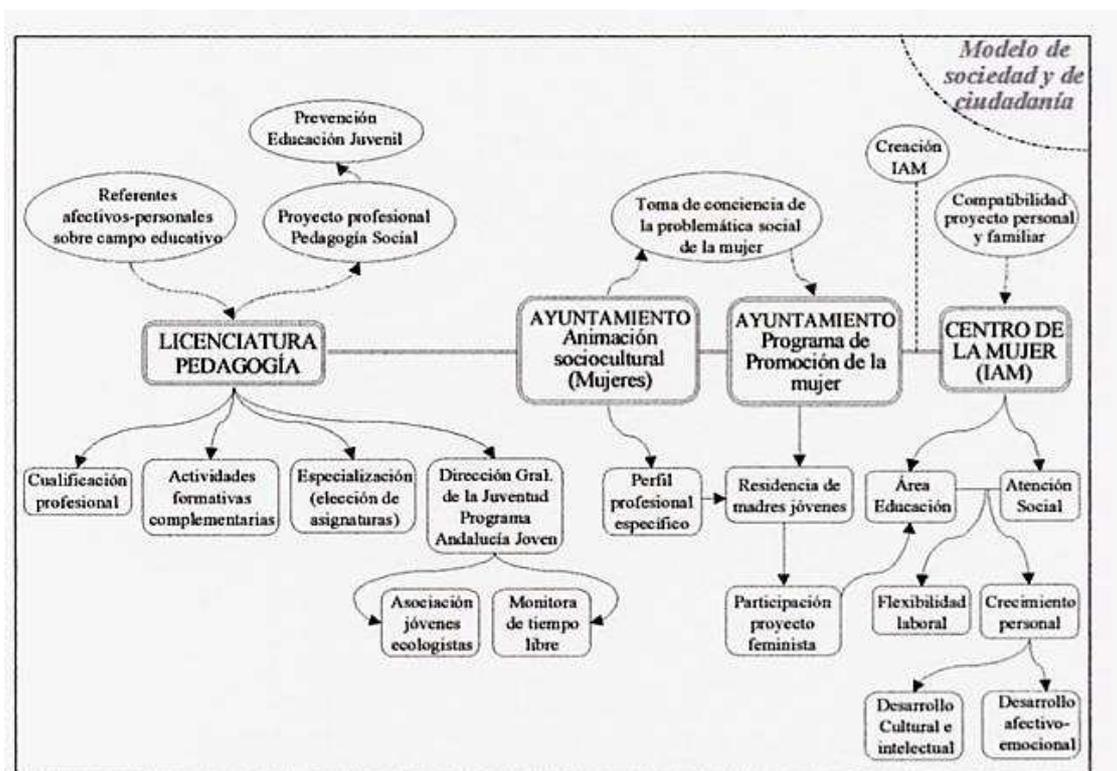


Figura 5. Itinerario formativo y profesional Caso 2.

Figura 5. Itinerario formativo y profesional Caso 2.

Al igual que en el caso anterior, la idea de transformación social está implícita en la elección de los contextos de trabajo, lo que se pone de manifiesto en la privilegiación de colectivos y contextos sociales donde se ubica profesionalmente. En primer término proyecta su trabajo hacia el colectivo de jóvenes (programa de juventud) y, en segundo término hacia el colectivo de mujeres (educación y atención social). La construcción de este proyecto profesional emerge en una relación activa con los contextos. Constituye un descubrimiento personal que se hace en contacto con colectivos específicos en unos contextos sociales determinados, los cuales son permeables y sensibles a la construcción de un modelo social nuevo y al importante papel de la educación en su consecución. El fragmento que mostramos a continuación ilustra esta posición respecto a los contextos profesionales:

"Estoy totalmente convencida que la prevención y la educación es la base del cambio(...) Yo siempre he trabajado en proyectos educativos, que a mí me interesan mucho, porque bueno es mi formación de base (...) Yo siempre, desde que estaba estudiando la carrera, me he movido mucho, he participado en muchos cursos, actividades de verano,...., y

siempre me he implicado mucho personalmente en lo que he hecho,(...) Tengo muy claro, bueno antes no lo tenía tan claro, yo es que he aprendido mucho desde que estoy aquí. Lo que yo he aprendido, o sea, el descubrimiento de lo que era el feminismo y el trabajar por la igualdad y por la justicia y por todo eso, yo lo descubrí aquí,...y eso ha influido totalmente en el desarrollo de mi vida personal."

En el itinerario del caso 3 sobresale el contexto universitario como un ámbito de gran proyección profesional, tanto en su etapa académica como en la colaboración posterior en diversos proyectos originados en este contexto. La realización, por iniciativa propia, de un curso de nuevas tecnologías y formación a distancia constituye el punto de partida para su especialización profesional en el diseño de webs educativas. La figura 6 muestra esta trayectoria profesional específica, observándose la formación en nuevas tecnologías un punto de inflexión y posterior especialización profesional.

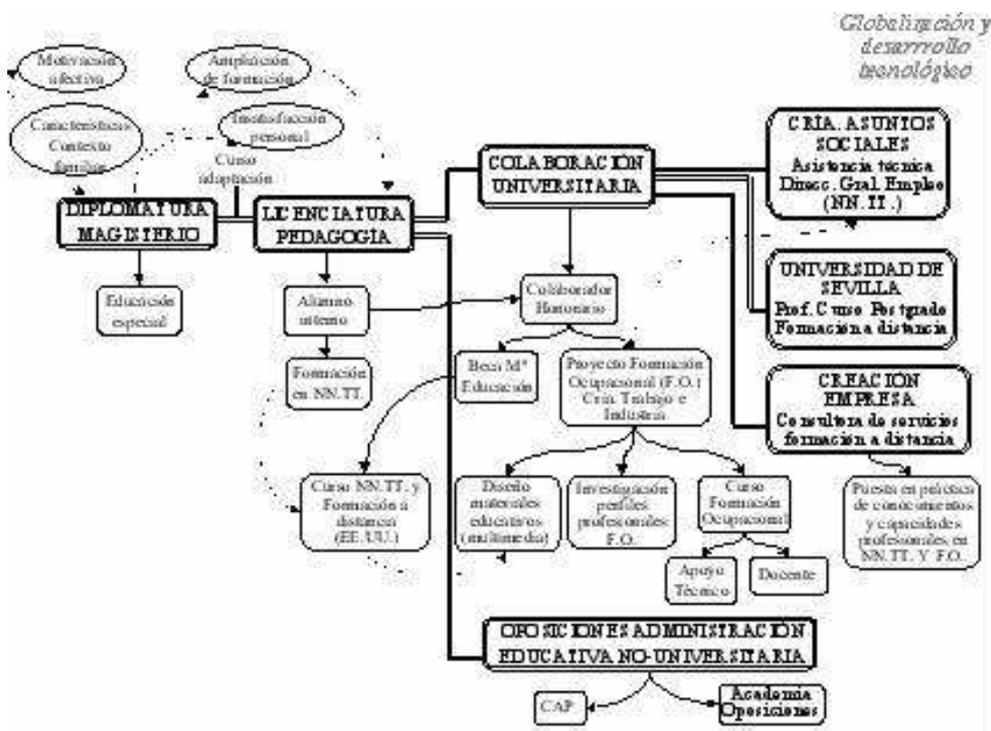


Figura 6. Itinerario formativo y profesional Caso 3.

La diversidad de ámbitos en los que trabaja paralelamente o de forma secuenciada responde a la valoración de su propia actividad y del contexto profesional como proveedor de retos, lo que le permite poner a prueba sus conocimientos y habilidades en la búsqueda de soluciones creativas. La realización profesional se articula sobre un modelo de proyectos, cuyo valor se encuentra en la innovación tecnológica y la diferenciación profesional (ofrecer un servicio especializado). El punto de referencia en el desarrollo de este itinerario lo constituye la búsqueda de un perfil específico. En este sentido, los contextos profesionales son valorados positivamente en la medida que éstos favorecen y propician los cambios a nivel personal necesarios para llegar a ser un profesional libre, competitivo y versátil. El siguiente fragmento puede ilustrar este particular modo de concebir la labor profesional que tiene influencia en la estructuración de su trayectoria:

"(...) ser pedagogo, básicamente, para mí implica tener unas bases, las bases para tu

trabajo, en sí, no es el hecho de ser pedagogo, es el hecho de las posibilidades que al ser pedagogo se te han abierto para adquirir determinados conocimientos (...) significa una forma de hacer las cosas distintas que la que pudiera tener otro profesional, una forma de evaluar y analizar los problemas distintas. Un profesional debe buscar la diferencia, buscar cosas que sólo él puede ofrecer, todo lo que sea especializar el trabajo, ... buscar una diferencia con otros profesionales, ... tener capacidad de inventiva y de creatividad para hacer el trabajo más válido frente a otro profesional (...). Yo desde luego intento siempre inventarme las tareas, en la medida en la que tú te inventas el trabajo, ofreces buenas ideas, pues estás evitando esas tareas mecánicas que uno tanto odia".

Con carácter general, se observa la influencia afectivo-familiar en los motivos para la elección y desarrollo de los estudios universitarios en los tres casos, constituyendo un período decisivo en el posterior recorrido profesional específicamente en los casos 2 y 3. Respecto a las peculiaridades o diferencias observadas en las trayectorias, en primer lugar se distinguen principalmente dos modelos en la construcción de las mismas. Un modelo caracterizado por la privilegiación de un determinado contexto profesional (desde etapas muy tempranas de la formación) y por la búsqueda de la compatibilización de las dimensiones profesional y personal-familiar. Por otro lado, se distingue un modelo de gestación y materialización progresiva del proyecto profesional. En la construcción de este último modelo juegan un papel importante los criterios y valores que guían la relación y significación con los contextos. Los casos 2 y 3 constituyen ejemplos de este modelo de auto-descubrimiento. A su vez, las diferencias entre ambos tienen su origen en la diferente visión de sí mismos y del mundo en el que proyectan su actividad profesional.

Por otra parte, se observa en la definición de los contextos laborales la percepción del tiempo como un elemento diferenciador. Mientras en los casos 1 y 2 se hace referencia a la imagen del futuro social y la proyección de su labor profesional en ese futuro, en el caso 3 domina la referencia al presente y futuro inmediato en una lectura de desarrollo profesional individual (frente a otros profesionales). Esto revela aspectos diferenciales sobre las relaciones que se establecen con otros trabajadores en el contexto laboral (competencia versus colaboración) así como sobre el imaginario personal respecto a las líneas de desarrollo institucional/organizacional (proyecto individual versus proyecto colectivo).

En síntesis, los resultados respecto a las trayectorias profesionales informan sobre la existencia de diversos modelos de construcción de identidades profesionales, en una vertiente dinámica. Estos ayudan a comprender las acciones concretas de estos profesionales en el marco del sistema de valores y del imaginario propio respecto a la sociedad, la educación y su propio papel en estos escenarios.

## 5. APLICACIONES Y PROYECCIÓN DEL ESTUDIO

Los resultados obtenidos presentan una realidad heterogénea y rica en cuanto a la construcción de la identidad profesional de los egresados de la titulación de pedagogía de la Universidad de Sevilla a través de las dos vertientes adoptadas en este estudio para la exploración y análisis de la profesión: sincrónica y diacrónica.

Respecto al plano sincrónico, el estudio revela tres perfiles diferenciados, en cuya identificación y caracterización destacan, por un lado, la relación entre la persona y el contexto de trabajo expresada en la actitud subjetiva y emocional que adopta respecto a los lenguajes, ritos, valores y patrones de conducta legitimados y privilegiados en el contexto

laboral del que forma parte. Por otro los criterios de estima profesional que adopta en la valoración de su propio trabajo y de su aportación como profesional. El peso de esta dimensión en la caracterización de perfiles revela diferencias entre hombres y mujeres, identificando en los primeros el grado de ajuste a los requerimientos de la institución como principal fuente de satisfacción y, en las segundas, la capacidad para crear flujos y redes de comunicación en el contexto laboral como criterio elemental para una autovaloración positiva.

La vertiente diacrónica permite una lectura dinámica y evolutiva de las relaciones, formas de actuación, comportamientos y actitudes de las personas con los contextos de actividad formativa y profesional. Las redes elaboradas permiten visualizar una profesión como proceso de aprendizaje y desarrollo, abierto y construible, en el que interaccionan los valores, estilos de vida e imagen subjetiva de la persona respecto a su trabajo con los lenguajes, rituales y valores dominantes en un contexto profesional concreto. Esta perspectiva temporal de la profesión revela los escenarios de trabajo como proveedores de recursos para la construcción de las identidades profesionales, y de la persona como agente de su propio desarrollo profesional. En este sentido, la visión particular y activa que construye la persona respecto a los contextos incide de manera decisiva en la trayectoria profesional. Igualmente, otra dimensión que se hace manifiesta es el imaginario y su importancia en la vertebración del proyecto profesional. Se observan caminos distintos derivados de la percepción del papel e interrelación de los planos personal, familiar y profesional en la construcción del proyecto vital, constatándose la creación de modelos divergentes con el fin de articular el plano familiar y profesional.

Los resultados presentados se circunscriben al estudio de seis profesionales, vinculados a unos campos educativos determinados. Estos forman parte de una línea más amplia en la que se tiene constancia de otros itinerarios y trayectorias divergentes de hombres y mujeres pedagogos. La explotación y difusión de los resultados en su conjunto permitirá evidenciar la heterogeneidad de modelos con el objeto de romper estereotipos que constriñen, limitan e invisibilizan la acción y el valor de muy distintos profesionales. Por otra parte, la ampliación de los casos también puede ayudar en el análisis y reflexión teórica de los perfiles y prácticas profesionales existentes en el ámbito de la pedagogía.

En relación con las aplicaciones de este estudio, proponemos dos planos de proyección. Por un lado, vinculamos este trabajo a la formación universitaria de estudiantes de pedagogía y, concretamente a su formación práctica, articulada a través del Practicum de esta titulación. En este sentido, consideramos que dotar de contenido a esta materia troncal requiere no sólo la inmersión del estudiante en un determinado contexto, sino aportarle información y conocimiento sistematizado respecto a los campos profesionales de actuación, modelos y perfiles profesionales, así como sobre itinerarios formativos y profesionales que le permitan posicionarse y ayudarle en el diseño y materialización de su propio proyecto profesional. En este sentido, la realización de este tipo de trabajos empíricos proveen de información valiosa para la sistematización teórica de la práctica profesional. Su utilización para el diseño de materiales didácticos de apoyo para el estudiante puede constituir un recurso educativo provechoso para la profesionalización de los estudiantes de pedagogía.

En una vertiente más extensiva, situamos esta línea de trabajos en relación con la formación ciudadana. En estos momentos, existe un fuerte cuestionamiento y ruptura de los modelos normativos, estandarizados y de los estereotipos sociales desde

planteamientos disciplinares diversos; las teorías feministas y el posmodernismo constituyen algunas de las fuentes teóricas de mayor influencia, cuyo propósito es fundamentar, visualizar y proponer la diferencia como alternativa. Uno de los ámbitos de perpetuación y reproducción de la estructura y sistema social normativizado es la elección de la carrera y el desarrollo profesional, en el que están fuertemente arraigados determinados estereotipos profesionales (médico, maestra, mecánico, enfermera, etc.). Para ello, es necesario hacer visible la diversidad de valores, modos de relación y comunicación del profesional y la sociedad, estilos de vida que implican, etc. En este sentido, la realización de estudios de casos múltiples por profesiones puede contribuir a la visibilización social de la heterogeneidad de modos de entender y ejercer una profesión. En esta proyección social más extensiva, estos conocimientos proporcionan criterios para la selección y diseño de materiales didácticos a nivel escolar orientados a facilitar la ruptura de estereotipos y la comprensión diversificada y dinámica de las prácticas profesionales. Esta proyección se plantea en la línea de dotar a los alumnos desde los primeros niveles educativos de criterios para la elección de la carrera, mediante la ampliación y contextualización de imágenes dinámicas y variadas de las profesiones y de sus prácticas. Asimismo estas aplicaciones al ámbito escolar pueden proveer a los alumnos de estrategias para la autogestión de proyectos profesionales plurales.

## BIBLIOGRAFÍA:

- HOLLAND Y OTRAS** (1998) *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press. Cambridge.
- JENKINS, R.** (1999) *Social identity*.. Routledge. London.
- HELGENSEN, S.** (1993) *La ventaja de ser mujer*.. Icaria. Barcelona.
- GOVER, M. R.** (1996) *The narrative emergence of identity*. En *Fifth International Conference on Narrative*.. Dexinton, Kentucky, <http://www.msu.edu/user/> .
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E. Y GARCÍA PÉREZ, Mª R.** (2001) *Estudio de itinerarios y valores profesionales en educación desde la perspectiva de género*.. En Actas de las XI Jornadas Logse. Diversidad y Escuela. Granada, 65-71.
- GONE, J., MILLER, P. Y RAPPAPROT, J.** (1999) *Conceptual self as normatively oriented: The suitability of past personal narrative for the study of cultural identity*.. Culture and Psychology, 5 (4), 371-398.
- GIMENO, Mª J. Y ROCABERT, E.** (1998) *¿Poseen las mujeres que escogen opciones no tradicionales para su género unas características en común?*.. Revista de Psicología de la Educación, 23, 69-90.
- ERWIN, L. Y STEWART, P.** (1999) *Gendered perspective: A focus-group study of how undergraduate women negotiate their career aspiration*.. Qualitative Studies in Education, 10 (2), 207-229.
- DE PABLOS, J.** (1999) *Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural*. (El cambio educativo para el siglo XXI).. Bordón, 51(4), 417-433.
- DEL VALLE, T.** (1993) *Gendered anthropology*.. Routledge.. London.
- COLÁS, P.** (2000) *Postmodernismo, feminismo e investigación educativa*.. Universitas Tarraconensis.
- COLÁS, P. Y GARCÍA, R.** (1993) *Situación laboral de los pedagogos: un estudio empírico*.. Profesiones y Empresas. Revista de Educación tecnológica y profesional, 2, 55-80.
- COLÁS, P.** (2001) *La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión*. En Pozo Llorente, T. y Otros (Coords.). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*.. pp.15- 33. Grupo Editorial Universitario.. Granada.
- CASTELLS, M.** (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*.. Alianza Editorial. Madrid.
- BRUNER, J.** (1997) *La educación, puerta de la cultura*.. Visor.. Madrid.

**BULLEN, M.** (2000) *Hombres, mujeres, ritos y mitos: los alardes de Irún y Hondarribia*. En Del Valle, T. (Ed.) (2000). *Perspectivas feministas desde la antropología social*. pp.45-78. Ariel. Barcelona.

**BORDERÍAS, C. Y OTRAS.** (1994) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Icaria. Barcelona.

**BARRAL, M.J.; MIQUED, C.; SÁNCHEZ, M.D.** (1999) *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas discursivas de mujeres*. Icaria. Barcelona.

**BAJTÍN, M.** (1995) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. Mexico.

**ARNOT, M.** (1997) "Gendered Citizenry": new feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Journal*, 23 (3), 275-295.

**JOHN-STEINER, V.** (1999) *Sociocultural and feminist theory: Mutuality and relevance*. En Chaiklin, S. y Otros (Eds.). *Activity theory and social practice*. pp.201-224. Aarhus University Press. Oxford.

**LAGARDE, M.** (1996) *Una investigación sobre cultura del trabajo femenino: Apuntes sobre el concepto de cultura de la pluriactividad*. En Ramos, D. y Vera, M<sup>a</sup> T. (Eds.). *El trabajo de las mujeres. Pasado y presente*. pp.117-124. Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Málaga. Málaga.

**MCDOWELL, L.** (2000) *Género, identidad y lugar*. Cátedra. Madrid.

**NELSON, K.** (2000) *Narrative, time and the emergence of the encultured self*. *Culture and Psychology*, 6 (2), 183-196.

**NICHOLSON, P.** (1997) *Poder, género y organizaciones*. Narcea. Madrid.

**NORQUAY, N.** (1999) *Who rebels? Genders and class in stories of irreverence and resistance*. *Qualitative Studies in Education*, 12 (4), 417-431.

**ORTEGA, F.** (1999) *Una identidad sin sujeto*. *Cultura y Educación*, 14/15, 129-145.

**REBOLLO CATALÁN, M<sup>a</sup> A.** (2001) *Género y educación: La construcción de identidades culturales*. En Pozo Llorente, T. y Otros (2001) (Coords.). *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. pp.61-71. Grupo Editorial Universitario. Granada.

**REBOLLO, M<sup>a</sup> A. Y GARCÍA, R.** (1995) *La formación universitaria de los pedagogos: un estudio descriptivo*. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 9, 139-158.

**RUBIO, E.** (1999) *Nuevos horizontes en la educación científica*. En Barral, M.J. (Eds.). *Interacciones ciencia y género*. pp.209-232. Icaria. Barcelona.

**SÁNCHEZ-APELLÁNIZ, M.** (1999) *Tendencias de las mujeres en el desarrollo profesional*. *Reis*, 85, 67-83.

**SEGARRA, M. Y CARABÍ, A.** (2000) *Nuevas masculinidades*. Icaria. Barcelona.

**SMULYAN, L.** (2000) *Feminist cases of non feminist subjects: case studies of women principals..* Qualitative Studies in Education, 13 (6), 589-609.

**WALKERDINE, V.** (1998) *Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la postmodernidad y lo popular. En Curran, J., Morley, D. y Walkerdine, V. (Comps.). Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las POLÍTICAS DE IDENTIDAD Y EL POSMODERNI.* Paidós. Barcelona.

**WERTSCH, J. V.** (1997) *Narrative tools of history and identity..* Culture and Psychology, 3 (1), 5-20.

**ASOCIACIÓN INTERAMERICANA DE CONTABILIDAD** (1993) *Anales con "Trabajos de las Conferencias Interamericanas XX y XXI".*

**ASOCIACIÓN INTERAMERICANA DE CONTABILIDAD** (1994) *Anales con "Trabajos de las Jornadas de Contabilidad del Cono Sur".*

**BOHM, D - PEAT,D.** (1998) *Ciencia, orden y creatividad..* Kairós.. Barcelona.