

PRÁCTICAS MATERNALES EN LA DOCENCIA DE LA ENSEÑANZA BÁSICA: ESTUDIO DE CASO

Viriam Leiva Díaz

RESUMEN

El presente es un estudio cualitativo, cuyo objetivo era analizar las prácticas maternas de las docentes en el aula. Para la recolección y el análisis de los datos se utilizó como método la fenomenología hermenéutica y la perspectiva de género. Se evidenció que en su labor las maestras asumen, implícita y explícitamente, una prolongación del seno materno, coincidiendo la percepción afectiva de las niñas y los niños hacia su maestra. Las fortalezas que mencionan las maestras, tanto en su labor profesional como en su rol materno, son cualidades socialmente asignadas y contrapuestas a las masculinas. Del mismo modo, la escuela se convierte en un espacio cultural que refuerza y valora las características de las personas dependiendo del sexo, transmitiendo y solidificando las inequidades de género.

PALABRAS CLAVES: PRÁCTICAS MATERNALES * EDUCACIÓN PRIMARIA * GÉNERO * NIÑOS * NIÑAS

ABSTRACT

This is a qualitative study. The primary objective was to analyze the mother-like teaching roll in the classroom. The data was collected and analyzed using hermeneutic phenomenology and gender perspective methods. It was evident that in their work, teachers adopt a prolongation of the maternal attitude. The children's perception is similar, since they receive a teachers' image that resembles their own mothers. According to the teachers, their professional and maternal strengths are both socially assigned. Thus, the school is a cultural environment that defines and reinforces people's characteristics according to their gender. Those conditions transfer and promote gender inequalities.

KEY WORDS: PRIMARY EDUCATION * GENDER * MATERNAL PRACTICE * CHILDREN

INTRODUCCIÓN

La cuestión de los estudios de género en el campo de la educación abre un abanico muy amplio de posibilidades. No se restringe al ámbito de la educación formal, sino que incluye también la socialización de género, en la cual no se puede descuidar el papel que tiene la familia en la formación de los diferentes roles sexuales, el tipo de juguetes que se separa por sexo, el regañar a los niños si utilizan muñecas, el forzar a las niñas a hacer

determinadas actividades que, inclusive en términos físicos, van formando cuerpos distintos (por ejemplo, matricular a las niñas en clases de ballet). Se trata de una socialización diferente, que va de la casa a la escuela y viceversa, casi siempre de una manera muy consistente en términos de los modelos que se manejan en ambos espacios.

Hay una coincidencia en el manejo de los estereotipos, en la reproducción de los roles en las prácticas marcadas por el sistema de género, que resulta muy armónico y que, en la práctica social, se asume de una manera aparentemente muy natural. La socialización de género que se da en las familias convencionales también se reproduce de una manera muy natural en la escuela, y es apoyada por los materiales didácticos y por los roles de los maestros.

La prolongación materna en el ámbito escolar ha sido estudiada por Elizondo (1993), quien presenta a las mujeres subordinadas doblemente y atrapadas en su propia identidad de género, ya que existe una tendencia institucional a insistir en un único modelo de mujer, y que quienes se adscriben a esta profesión la asumen como tal. En relación con lo anterior, Max van Mannen (1998) desarrolló la importancia del tacto pedagógico, que parte no-solo de tocar a los niños, sino de poseer casi una sensibilidad intuitiva y un sexto sentido sobre lo que los niños requieren.

En un estudio de 1997, Luévanos partió de que los sujetos, las instituciones y las sociedades promueven, asumen, reproducen o transforman los procesos y los productores sociales, específicamente en este caso los que se refieren a la construcción de la identidad de género y a las relaciones entre ellos.

En un estudio en educación preescolar, Elizondo también encontró una doble maternidad que viven las mujeres que desempeñan la profesión de educadoras.

En Costa Rica, al igual que en otros países, la discusión sobre género se ha venido dando con más fuerza durante los últimos años; se encuentran innumerables estudios en diferentes áreas, pero ninguno similar al propuesto en la presente investigación. Por lo tanto, se plantea como problema de investigación el siguiente: ¿Cuáles son las prácticas maternas de las docentes de la enseñanza básica en la socialización y la disciplina en el aula?

El objetivo general es el siguiente: Analizar las prácticas maternas de las docentes de la enseñanza básica en la socialización.

Los objetivos específicos comprenden: indagar la percepción que poseen las maestras de su rol como docentes, comparar la percepción afectiva de los niños y niñas hacia su maestra y su madre, así como el rol que ellas desempeñan y la figura de autoridad que representan, explorar la correspondencia simétrica entre expresión verbal y no verbal, y comparar los estereotipos de orden reproductor y correctivo en la relación entre los niños, las niñas y la docente.

REFERENTE TEÓRICO

Dentro de la información más relevante encontrada se deben mencionar los siguientes apartados:

a- Historia de género y educación: la educación costarricense ha estado estructurada por la ideología patriarcal, que ha permeado los proyectos políticos y económicos en los distintos momentos históricos del país. La rigidez de la división del trabajo, que posiciona a las mujeres en la esfera privada, y a los hombres en la pública, y la segmentación de “carreras femeninas y masculinas”, persisten como mitos en la imagen colectiva. Sin embargo, esa percepción está lentamente cambiando.

- b- Socialización como construcción subjetiva: según la sociedad es el ser humano, y según el ser humano es la sociedad, en una relación que no es mecánica, lineal, ni unidireccional, sino dialéctica, por lo que la realidad objetiva (social) y subjetiva (psicológica “individuo”), no puede estudiarse aisladamente (Pérez, 1990).
- c- Escuela y socialización: la escuela es uno de los escenarios donde se da el adiestramiento en la sociedad de clases. Un complejo aparato ideológico provoca, y al mismo tiempo oculta, tal situación de limitación al desarrollo y/o privilegio y mayor estímulo para algunos, de manera que las exigencias sociales se transforman en necesidades y deseos individuales, para proporcionar gratificación y seguridad psicológica al individuo, y para asegurar la reproducción de las condiciones sociales (Facio 1992).
- d- Cultura y género: la forma en que se instituye la diferencia cultural de la socialización de los niños y niñas permite, de una manera imperceptible y oculta, favorecer la apropiación de patrones de identidad y de comportamientos permitidos y seguros según el sexo, y prepara, al ofrecer distintas, y a la vez determinadas herramientas, para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social (Luévanos 1997).
- e- Estereotipos sexuales y su transmisión dentro del aula: de acuerdo con la identidad genérica, cada persona se proyecta como un ser femenino o masculino, portador de determinados valores, actitudes, sentimientos, criterios y modos de actuación en función de su identidad genérica.

MARCO METODOLÓGICO

Sustentado en lo anterior, es importante mencionar brevemente el marco metodológico que se da en la presente investigación que fue un estudio de tipo cualitativo, cuyo objetivo fue analizar las prácticas maternas del rol docente en el aula. Es una

investigación inductiva, con un diseño flexible, que permitió analizar e interpretar los hechos, reconstruyendo los significados que los sujetos y las sujetas le atribuyen a sus acciones.

Dentro de esa perspectiva, y en vista de que la investigación se relaciona con el campo educativo, el método que se utilizó para la recolección de los datos y su respectivo análisis e interpretación fue la fenomenología hermenéutica, en la cual, según Colás, “los objetivos y temática de investigación se centran en el significado de la experiencia humana (fenomenología) y la comprensión de las acciones en el contexto (hermenéutica)” (Colás, 1998, p.233). Los objetivos científicos son descubrir temas o enfoques que se manifiestan como ilustraciones o percepciones que tienen los sujetos del mundo, y, a través de ellos, establecer patrones interpretativos.

Es también importante resaltar que la perspectiva de género constituyó el eje central que orientó el proceso investigativo. Esta perspectiva o enfoque utiliza la categoría de género para “...comprender y explicar las relaciones de desigualdad, dominación y discriminación que existen entre los hombres y las mujeres” (Salazar, 1997, p.20), como producto de construcciones histórico-culturales, pero que pueden ser susceptibles a transformaciones.

Se definieron como unidades de análisis o sujetos de interés para la investigación el aula de clase, la maestra y sus estudiantes. El aula de clase como el contexto donde se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje más importantes para los niños y niñas. La docente como el agente más importante de transmisión cultural, ya que además de impartir las materias académicas, transmite mensajes verbales o no verbales, implícitos o explícitos, de manera consciente o inconsciente, permeados de sus propios valores, creencias y actitudes. Los y las estudiantes, razón de ser de la educación escolar y motivo

de existencia del docente, se constituyeron en la población meta del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo los receptores de la influencia y los mensajes de los y las docentes y, por lo tanto, agentes fundamentales dentro de la interacción y la dinámica cotidiana del aula.

La escogencia de los niños y niñas, así como de la maestra, se fundamentó en unos estudios de realizados por Piaget y Köhlberg, según Papila (1990), los cuales demuestran que, tanto el aprendizaje como la maduración, desempeñan un papel significativo en el desarrollo de su percepción y que a la edad de 9 años ha alcanzado cierto grado de maduración cognitiva y psicomotriz, por lo que es capaz de expresar en forma gráfica y escrita sus sentimientos y percepciones.

El centro educativo estudiado se encuentra ubicado en el Valle de Orosi, cantón de Paraíso en la provincia de Cartago. Este es el segundo cantón de la provincia y está comprendido por cuatro distritos a saber: Central o Paraíso, Santiago, Orosi y Cachí.

Orosí cuenta con un promedio de mil metros sobre el nivel del mar, es más caliente, húmedo, con una estación seca corta y con lluvias más constantes y al sur con una zona montañosa, que incluye la Reserva Tapantí que se une con el Parque Nacional de la Amistad.

Orosi es una zona agrícola principalmente del cultivo del café y también es turística. Cuenta con una escuela y colegio públicos cuyos nombres llevan el del distrito. Así mismo, hay una escuela privada, que brinda todos los ciclos básicos de primaria. Además posee la Iglesia de Orosi joya arquitectónica de la época colonial.

La misión fundamental del centro educativo en estudio: es brindar una oferta curricular y educativa que permita a los alumnos desarrollarse en el plano individual, comunal y social. Por las características de la modalidad educativa bilingüe, se cuenta con

un número igual de docentes para español e inglés, además de las correspondientes a las materias especiales (Cómputo, Formación espiritual, Música, Educación Física y Natación).

La población estudiantil está distribuida en diferentes niveles, desde preescolar hasta sexto año de primaria, con una matrícula para el 2001 de 68 estudiantes, distribuidas de la siguiente forma: Preescolar 10 estudiantes, Primer grado 7 estudiantes, Segundo grado 7 estudiantes, Tercero 15 estudiantes, Cuarto grado 7 estudiantes, Quinto grado 12 estudiantes y Sexto grado 9 estudiantes.

El aula está integrada por 9 niños y 7 niñas. Se encuentra ubicada en el segundo pabellón.

Las categorías de análisis que se establecieron parten de un aspecto básico que hay que concretar, y este fue el rol materno, el cual en las sociedades patriarcales se explicita en oficios maternos, que son aprendidos desde el nacimiento y que lleva a muchas mujeres a realizarlos, no solo en la esfera privada, sino también en la esfera pública, en profesiones que están asociadas a actividades propias de la esfera de la maternidad. De esa manera, se le asigna a estas profesiones actividades como: disciplina, educar asociado al castigo, enseñar a ser hombre y mujer (dependencia e independencia; ser del afuera o ser del adentro; de lo público o lo privado, etc), cuidar de otros (alimentación, ropa, salud, dinero, desvalidos, etc.) antes de aprender a cuidarse a sí misma, canalizar la impotencia aprendida a través de la queja, la protesta constante y el depósito en otro de la autoridad (la madre, el padre o la dirección).

Dentro de las herramientas de exploración predilectas de la metodología cualitativa se encuentran la observación y la entrevista (Taylor & Bogán, 1986; Rosetti, 1988; Barrantes, 1999). En congruencia con lo anterior, para la recolección de los datos se utilizaron las siguientes técnicas:

1. Observación directa, sistemática y permanente de la docente y de la vida cotidiana en el aula seleccionada.
2. Diario de campo: los datos recolectados mediante la observación fueron anotados en un diario de campo, con el fin de registrar de la manera más fiel los sucesos, de modo que permitieron el análisis posterior. Las notas se revisaron en forma diaria con el propósito de ir identificando la información recabada, corroborando e invalidando las categorías preliminares, delimitando los aspectos a observar y, a la vez, ir construyendo categorías para realizar las observaciones posteriores.
3. Entrevista: se entrevistó a los niños y niñas con la finalidad de establecer su percepción de los comportamientos de la maestra y sus madres, como papeles asociados. Finalmente se le interrogó a la maestra sobre sus percepciones acerca de los comportamientos de los y las estudiantes de su aula. Las entrevistas se realizaron al finalizar las sesiones de observación, a fin de evitar que el contenido de las preguntas pudieran ocasionar la distorsión de la dinámica normal del aula de clase.
4. Aplicación de pruebas (frases incompletas y dibujo libre): Se realizó en varias sesiones el llenado de dos pruebas de frases incompletas, elaboradas por la investigadora con los títulos de “Mi escuela, mi maestra y yo”; “Mi casa, mi mamá y yo”, con el fin de detectar la interiorización de los niños y niñas de la labor de la docente como prolongación del rol materno. Para complementar la información, se trabajó con los niños y niñas para que ellos elaboraran un dibujo que les surgiera, de la forma más clara, lo que para ellos significa el ser maestra y ser mamá. Estos dibujos sirvieron de insumos para abordar la temática de la maternalización de la enseñanza.

5. Unido a lo anterior se realizaron dos sesiones de trabajo con las maestras de la institución sobre el significado del ser madre y docente, así como se trabajó con la elaboración de una metáfora sobre lo que para ellas significaba la disciplina en un niño. Cada metáfora se analizó desde la semántica.
6. Triangulación: la entrevista, la aplicación de los test de frases incompletas, el trabajo desarrollado con las maestras, así como, la observación no participante, como complemento de los datos obtenidos, permitió la triangulación de los datos, proceso de gran importancia en la investigación cualitativa y que permite validar la información recolectada mediante fuentes diferentes, esto con la finalidad como lo mencionan Taylor & Bogán “la triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes” (Taylor & Bogán, 1992, p.91).

El análisis cualitativo de los datos requirió un cuidadoso examen de los aspectos de semántica, dinámica de grupo, comunicación no verbal, y fue una excelente experiencia de aprendizaje, ya que proporcionó percepciones sobre el pensamiento de los niños y las niñas. Los datos se analizaron como se mencionó, bajo una perspectiva fenomenológica, e interpretados con base en los elementos conceptuales aportados por la teoría de género, que se define como “aquella que utiliza la diferencia entre sexo y género como una herramienta heurística central” (Gomáriz, 1994, p.12).

En el proceso de análisis e interpretación de datos obtenidos, se utilizó lo que proponen Taylor y Bogán (1992):

- ✧ Una lectura repetida de cada crónica, documentos escritos por los niños, niñas y maestras, señalándose los distintos aspectos que se consideraron importantes.

- ✧ Indagación de los temas emergentes, con los cuales se establecieron las categorías de análisis que se desarrollan adelante.
- ✧ Elaboración de esquemas de clasificación, buscando los rasgos que lo caracterizaban y se señalaron diferentes ejemplos de cada uno de ellos.
- ✧ Descripción a la interpretación.
- ✧ Concomitantemente se fue elaborando el marco referencial para conocer la dimensión teórica de cada categoría y poder comprender mejor la realidad.
- ✧ Elaboración de cuadros de resumen, así como sus respectivas interpretaciones y conclusiones del tema en estudio.

Se establecen las siguientes categorías de análisis, que no pretenden ser exhaustivas sino tan solo orientadoras; asimismo, se caracterizan en que están interrelacionadas entre sí:

- ✧ Percepción que tiene la maestra como docente y como madre.
- ✧ Comparación de la percepción afectiva de los niños y niñas hacia su maestra y su madre.
- ✧ Comparación de la percepción de las niñas y niños del rol que desempeñan las maestras y las madres.
- ✧ Correspondencia simétrica entre expresiones verbales y no verbales, de la maestra, hacia los niños y niñas.
- ✧ Comparación de la percepción de las niñas y niños de la maestra y de la madre como figura de autoridad.
- ✧ Comparación de estereotipos de orden productor y corrector.

RESULTADOS

A continuación se ofrece las características de los sujetos participantes y su relación con la maternalización del quehacer de la mujer.

CUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES
SEGÚN SEXO, PROCEDENCIA Y CONSTITUCIÓN FAMILIAR

EDAD	SEXO	PROCEDENCIA	NÚCLEO FAMILIAR
8 a 9 años	6 mujeres	Orosi	Nuclear: 11
	9 varones	Cachí	Extensa: 3
		Paraíso	Con un solo padre o madre: 1

Como puede observarse en el cuadro uno, la mayoría de los niños y niñas proceden de distritos cercanos a la escuela; once de los niños proceden de familias nucleares, entendidas aquellas que poseen padre, madre y hermanos, donde no media otro pariente o convive con la familia bajo su mismo techo. Tan solo una niña vive con su madre, ya que sus padres están divorciados. Unido a esto, es importante analizar los cambios en los patrones económicos, como puede verse en el siguiente cuadro:

CUADRO 2
CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES,
SEGÚN PERSONA QUE ASUME ROLES DENTRO DEL NÚCLEO FAMILIAR

TRABAJA ALGUNO DE LOS PADRES	QUIEN CUIDA AL NIÑO(A) EN LA CASA	QUIEN AYUDA EN LAS LABORES ESCOLARES	CUANDO ESTA ENFERMO(A), LO CUIDA	QUIÉN TE CASTIGA
Solo la madre: 0	Madre: 9	Madre: 9	Madre: 8	Madre: 7
Solo el padre: 2	Padre: 0	Padre: 1	Padre: 0	Padre: 3
Ambos: 12	Abuela: 3	Ambos: 3	Ambos: 5	Ambos: 3
Ninguno: 1	Otro: 3	Hermano (a): 1	Abuela: 1	Nadie: 2
		Otro: 1	Otro: 1	

En la mayoría de los niños y niñas, su papá y mamá trabajan; sin embargo se evidencia, que a pesar de la incursión de la mujer en el campo laboral, no hay cambio en los papeles tradicionalmente atribuidos a las mujeres, como son los de cuidado, enseñanza y

corrección, pues estos los sigue ejerciendo mayoritariamente una figura femenina ya sea la madre, la abuela o una hermana.

Esto es importante ya que en el proceso de socialización primaria se establece la identidad de género, con los estereotipos, mitos y creencias que lleva consigo; ya en estos niños y niñas, a través de la familia, la cultura le transmite valores positivos y negativos ligados a determinados comportamientos, es decir, cuáles rasgos caracterizan el comportamiento masculino y cuales al femenino, y cómo son valorados unos y otros; de esa manera, los niños y niñas aprenden por modelaje que aun cuando la madre trabaja, sigue siendo esta, u otra figura femenina, la que sigue asumiendo las tareas antes mencionadas.

Así, la familia en primera instancia a través de los padres, son los agentes que intervienen en la socialización del ser humano desde que ve la luz, y continúa este proceso a través de la interacción de los niños y las niñas con el resto de la familia, luego con sus compañeros y compañeras, parientes y maestros y maestras.

Aquí, la escuela se constituye claramente en un agente socializador explícito; al entrar a la escuela los niños y niñas tienen más contacto con otros niños y niñas, por lo que comienza a desaparecer el interés por las actividades familiares; el socializarse es una de las principales tareas del desarrollo de este período (Van der Hoeven, 1997). Es interesante por ejemplo, la retroalimentación que recibían los niños y niñas de su grupo de pares, cuando estaban llenando la ficha sobre la que se extrajo la información anterior, los niños comentaban, “es feo ser niña ya que son muy débiles”, “las mujeres siempre lloran y juegan con muñecas, en cambio nosotros somos más fuertes”; los comentarios llegaron al punto que uno de los niños pidió la ficha para cambiar la información, de manera que coincidiera con lo que los otros niños comentaban. Esto se retomará más adelante.

La información se organizó sobre la base de lo visto dentro del aula y el trabajo realizado con los niños durante un año, así como de las interrogantes planteadas en la presente investigación, de lo cual surgieron las categorías de análisis que se presentan a continuación, con la presentación de los resultados obtenidos en cada una de ellas.

❖ PERCEPCIÓN QUE LA MAESTRA TIENE DE SU ROL COMO DOCENTE

Al realizar el trabajo con las maestras se encontró que su rol está asociado de una manera directa con las funciones de la maternidad, socialmente reconocida, de dominio del ámbito doméstico, como es el cuidar, educar, mantener el orden, la armonía, el cuidado de otros, y en esa interacción hay transmisión de valores, modelos de autocuidado y autoresponsabilidad, necesarios para el desarrollo de los niños y niñas.

En la percepción de las maestras con respecto a la maternidad y la docencia, se encuentra que la identidad de género que ellas poseen sobre lo que es una mujer o la maternidad operan también, como un organizador, implicando un comportamiento femenino en su labor como docente.

Hay una coincidencia, asumida de manera aparentemente natural, en el manejo del concepto de lo que es ser maestra y lo que es la maternidad, en términos de estereotipo reproductor de los roles. Por ejemplo, una maestra describe que “ser maestra es ser como la segunda madre de los niños que tenemos a cargo”.

Es fácil pensar que estas maestras son reproductoras, en su relación con los niños y niñas, de los estereotipos sociales, lo cual vislumbra la imposibilidad de poder modificar y construir otras maneras de convivencia entre los sexos, mientras no sé de una autorreflexión de su propia visión de mundo. Esto coincide con lo encontrado por Arauz (1997), quien apunta que la retroalimentación que reciben los y las estudiantes en el aula de

clase, por su carácter directo, personalizado y repetitivo, constituyen un factor determinante en el rendimiento académico y en la transmisión de estereotipos sociales.

Las maestras asumen implícita, y explícitamente, que su labor dentro del aula es una prolongación de la casa, del seno materno, y entonces se sigue siendo un poco mamá mientras se está educando a los niños y las niñas en la escuela; ese concepto es evidente en las manifestaciones hechas por las maestras: “Ser maestra también significa ser una segunda madre para los niños y las niñas dentro del aula, es saber comprenderlos y darles todo el amor y cariño que tal vez se les niega en sus hogares”.

Así, las maestras, como lo apunta Baró (1985), reproducen y son producto de las relaciones sociales objetivas del sistema dominante, ayudando a determinar la subjetividad de las personas acorde con las exigencias del sistema social dominante y mediante la transmisión de patrones culturales; una maestra refiere que “ser madre para mí es una responsabilidad muy grande, en mis manos, está un niño indefenso, que aprenderá y se educará de acuerdo a los valores y costumbres que yo le inculque”.

Las maestras, asumen la maternidad, ligada culturalmente al instinto, como una función integrada a la naturaleza biológica de la mujer, esto queda explícito en una docente que manifiesta: “Siento que la maternidad es algo que caracteriza a toda mujer, no solo con un hijo, sino también con hermanos, alumnos, etc”. De tal manera que el trabajo doméstico se concibe como algo inherente a la naturaleza de las mujeres, y, consecuentemente, las mujeres están destinadas al cuidado de los y las hijas, propios o ajenos, por lo que la docencia es considerada como una extensión de la vida doméstica, en donde puede seguir desarrollando o manifestando el sentimiento femenino materno, por medio del amor maternal de las mujeres (Batres, 1997; Lagarde, 1997).

En las manifestaciones de las maestras resulta claro que la identidad de género se incorpora y se manifiesta en las situaciones cotidianas familiares y escolares, tareas asignadas y asumidas donde sobresalen para la mujer las relacionadas con el cuidado de los niños y niñas; esta construcción de género, impregnada de creencias, conflictos, contradicciones y deseos, está dada por una parte por su pasado familiar impregnado de estereotipos tradicionales respecto al género (“Yo considero el ser madre tomando el modelo de mi madre, para mí ella vale muchísimo tanto que llego a pensar que haría yo sin ella. Siento que mi madre ha calado en mí profundamente y sé que siendo madre tomaría todos sus consejos”); y por otra parte, por los movimientos ideológicos y sociales a favor de la reivindicación de la mujer.

Resulta significativo que las fortalezas que mencionan las maestras, tanto en su labor profesional como en su papel como madres, están impregnadas de cualidades socialmente asignadas y contrapuestas a las tradicionalmente masculinas, como son paciencia, ternura, conciliación, amor, honestidad, cariño, darse a otros, mostrarse siempre feliz y contenta, con capacidad para brindar soporte emocional y fomentar la comunicación, como lo expresaron las maestras:

Ser maestra es aquella persona que le va a inculcar a los niños, valores, actitudes, aptitudes, desarrollar en ellos personas de bien, brindarle confianza a los niños, darle cariño, amor, que ellos ven en nosotras una segunda madre...

... debemos tener siempre paciencia, debemos de estar alegres (ya que el estado de ánimo de nosotras se lo transmitimos a los niños), debemos de cuidarnos como nos expresamos (ya que los niños repiten todo lo que oyen).

La educación es concebida como una misión divina, que se desarrolla en el mundo de la inocencia; como lo manifiestan las maestras, “más que una profesión es una vocación”, correspondiéndole a la maestra la categoría de “Ángel de la Guarda”; como ente de Dios, sirve para cumplir los designios de este en la tierra, y por eso son mensajeras,

guías, protectoras de las criaturas indefensas de la creación, como son los niños (Elizondo, 1993; Palencia, 1997).

Es importante anotar que desde el discurso de las maestras hay una invisibilización de las niñas, pues se generaliza el discurso dentro del contexto masculino, y ellas son asumidas dentro del mismo.

Las maestras asumen los debes y tienes, que se imponen culturalmente e inherentes a la mujer “debemos darle lo mejor... debemos cuidarlos... debemos estar alegres... debemos tener paciencia...” y ello la inhibe de sus propias deseos y necesidades, en un claro servicio hacia los otros (Lagarde, 1997).

❖ COMPARACIÓN DE LA PERCEPCIÓN AFECTIVA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS HACIA SU MAESTRA Y SU MADRE

La percepción afectiva de los niños y las niñas hacia su maestra coincide con la de ella, pues al asumir su labor dentro del aula brinda una visión similar a la de la madre, de tal manera que la quieren como si fuera su mamá. Este afecto está asociado a las funciones que se le asigna a la dimensión materna, que es prolongada y percibida por los niños en el ámbito escolar, pues, de acuerdo con sus expresiones “la niña me cuida”, “nos enseña cosas”, “nos protege”, “nos regaña”, “me mira como si yo fuera su hija”.

Se evidencia que es la instancia familiar la que “moldea desde muy temprana edad, la forma de concebir la realidad social, las reglas de funcionamiento, así como los valores y principios que ordenan y regulan la convivencia humana” (CMF, 1995, p.25). Esto no-solo es explícito en los niños y niñas cuando manifiestan que las madres les enseñan a “ser educados”, “los modales”, “a hacer comida”, “a no mentir y a compartir”, “a portarnos bien” y “a ser buenos niños”, sino también en las maestras cuando manifiestan que “la

maternidad es la más grande bendición que podemos recibir de Dios como mujeres”, “aunque no lo soy, pero le pido a Dios que me otorgue esa bendición”.

Desde la percepción afectiva que poseen los niños y niñas sobre su maestra y su madre, se puede visualizar el aprendizaje que poseen sobre aspectos o etiquetamientos que identifican socialmente lo femenino, opuesto diametralmente de lo masculino; esto es evidente en el siguiente cuadro:

CUADRO 3
PRESENTACIÓN DE RESPUESTA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS,
SEGÚN EL SIGNIFICADO DE SER MUJER O SER HOMBRE

TE GUSTA SER MUJER PORQUE	TE GUSTA SER HOMBRE PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> • Porque le ayudo a mi mamá. • Porque juego con muñecas, soy bonita, me encantan las flores y no me gustan los muñecos feos. • Porque es bonito jugar de barbies. • Porque juega mamá mucho. • Porque somos más coquetas. • Porque quiero ser feliz. • Porque soy ordenada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque puedo jugar libre y no tengo que jugar muñecas. • Porque puedo jugar bola. • Puedo jugar bola y soy fuerte. • Porque soy fuerte. • Porque soy fuerte, juego bola y más. • Porque puedo jugar bola. • Puedo hacer muchas cosas.

Se puede observar que los niños y niñas poseen ya una clara idea socialmente constituida de los modos de comportamiento particulares del papel femenino y del papel masculino, tendientes a resguardar la dicotomía hombre (espacio público), mujer (espacio privado) de la cultura.

✧ COMPARACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DEL ROL QUE DESEMPEÑAN LAS MAESTRAS Y LAS MADRES

✧

Asociado a la categoría de análisis anterior, los niños y las niñas perciben a sus maestras y a sus madres con atributos socialmente establecidos, como son el encargarse de cuidar a los hijos propios o de otros, además de cultivar a los niños y niñas que se encuentran a su cuidado. Esto es sumamente importante, ya que para los niños y niñas, las

maestras deberían ser: “más buenas, más cariñosas, felices, buenísimas, respetuosas, responsables” y las mamás deberían ser: “buenas, muy felices, excelentes, bonitas, muy cuidadosas”.

El cuidado de otros en nuestra sociedad, está asignado a las mujeres, por lo que la enseñanza es percibida por los niños y niñas como algo maternal, dentro de una maternidad colectiva, de manera que para algunos niños y niñas, la maestra les ve como si fueran sus hijos. Cuando se les pedía a los niños y niñas que explicaran por qué la maestra se parecía a una mamá, hacían referencia a lo que se ha discutido hasta aquí, características asociadas al rol que desempeña la mujer como madre.

Todo esto está asociado a estructuras de manejo disciplinario que han aprendido las mujeres para la corrección y el control de la disciplina en los niños. Por lo tanto, asumen una posesión de los niños y las niñas, sienten que tienen el deber de corregir y de formar a esos seres “indefensos”, pero en una cultura donde la autoridad está adscrita a la masculinidad; en esta sociedad de culpa y de castigo, como la nuestra, tenemos la fatal creencia de que educar es castigar, que el castigo es un método para disciplinar, y entonces las madres, y las “segundas madres” —como se auto denominaron algunas maestras— pueden canalizar parte de sus rabias a través del “castigo educativo”. En las metáforas que establecieron las maestras sobre el significado de lo que es educar y disciplinar, se percibe una posición de total dependencia e indefensión de los niños y niñas, donde ellas poseen el poder de cuidar, guiar, proteger y ser el mensajero social y divinamente seleccionado para salvar a los niños de sus propio impulsos.

Otras formas de expresar la rabia es a través de un estado de enojo permanente, percibido como que “mi maestra parece que está cansada”, “tonta”, “enojada”, “muy triste”, “brava”, “en otra cosa”, “dormida”, “aburrida”, o como que “mi mamá me parece que está

llorando”, “enferma”, “cansada”, “enojada”, “brava”, “asustada”. Entonces, la realidad captada por ellos es la de una madre o maestra molesta, agobiada, brava, radicalmente opuesta al ideal materno de “madres y maestras felices, realizadas y gozosas”.

La siguiente categoría de análisis se encuentra entrelazada a lo expuesto con anterioridad.

✧ CORRESPONDENCIA SIMÉTRICA ENTRE LA EXPRESIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Por su relación con lo implícito y lo explícito, se encontró algo fundamental que se ha venido develando en el transcurso de la presente investigación, y es lo que la maestra como tal ha manifestado explícitamente, lo que para ella es “ser maestra” y su asociación directa a la maternalización de su quehacer dentro del aula y lo que los estudiantes perciben a través de la mirada, no-solo de su maestra, sino también de su madre.

En referencia al tacto de la maestra con la mirada, los niños y niñas lo asocian a una característica punitiva: “pienso que me regaña”, “no la miro”, “me escondo”, “está brava conmigo”, “me asusta”, “hago silencio”, “pienso que está enojada”, “me mira como si fuera una mosca”. Tan solo dos niños la consideraron como una mirada afectiva.

Esto es interesante pues, los niños y niñas refieren que la maestra es buena, sabe mucho; sin embargo, la percepción a través de la mirada es interpretada por el niño y la niña con otro mensaje. Melani Klain y Virginia Satir coinciden en que el niño es a través de lo que ve en la mirada de las personas significativas, como se visualiza a sí mismo; si el niño ve amor se siente amado, si el niño ve respeto se siente respetado; pero si el niño ve intolerancia, será desorganizado, si el niño ve en la mirada que no es tolerado, se sentirá rechazado.

Todo esto está íntimamente ligado al papel asignado a la madre de corregir y educar a los infantes para que sean personas de bien. Interrelacionado con lo anteriormente expuesto, podemos pasar a la siguiente categoría de análisis.

❖ COMPARACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA MAESTRA Y LA MADRE COMO FIGURAS DE AUTORIDAD

Desde la Sociología y la Psicología Educativa, se sabe que la actitud de los docentes y las docentes hacia los estudiantes, así como el modelo que representan las figuras de autoridad dentro de las escuelas, resulta ser algunos de los mecanismos para transmitir y reforzar los papeles y estereotipos genéricos en el ámbito escolar.

La figura materna, fomentada por la actuación de la maestra, proyecta la imagen fantástica de la buena madre: amor, cercanía y gozo. Pero también es todopoderosa, y castigadora, y es representada por los niños como la madre mala, manifestando, entre otras cosas, que no les agrada la maestra que posee aspectos inherentes a actos agresivos como gritos, regaños, enojo, o que se asocia a exigencias académicas. Muchos de los maestros y maestras, como lo menciona Manem “no tienen conciencia de que están dedicando buena parte de la jornada al mantenimiento de unas normas de funcionamiento y a ciertas maneras de hacer, cuya eficacia y necesidad, por lo demás, no siempre han sido probadas” (Manem, 1998, p.87). Este comportamiento es aceptado por el niño como normal, pero con una expectativa de cambio en el fondo.

La maestra parece satisfacer el esquema patriarcal: son buenas cuando satisfacen los deseos de los otros, y son malas cuando no lo hacen. Este es, más o menos, el esquema de lo materno, que es seguido por la educadora en su constante contacto con los niños y las niñas.

✧ COMPARACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE ORDEN PRODUCTOR Y CORRECTOR

En el trabajo realizado con los niños y niñas, con las docentes y las observaciones dentro del aula, se puede mencionar que la identidad genérica que traen consigo los niños y las niñas desde sus familias de origen, es reforzada desde el orden productor de estereotipos, en la escuela. Estas creencias parten desde lo subliminal, ya que no se evidencian dentro del discurso oficial, revestido por un espíritu de igualdad, que como hemos visto hasta aquí, no es real.

El proceso de identificación y desidentificación que viven los niños y las niñas en su diario contacto social con sus grupos de pares, y la relación con sus maestras, más el reforzamiento social, ya sea por los medios de comunicación masiva o en el interior de la familia, facilita que se vaya interiorizando en la persona el género, conformándose la identidad más arcaica de género (reproductora) y no la emancipadora (correctora).

A pesar de que todas las maestras entrevistadas consideran fuera de orden hablar de conductas sexistas dentro de la escuela, y que los prejuicios y características que lo configuran van siendo menos habituales en nuestra sociedad, eso no es congruente con sus concepciones sobre lo que significa ser maestra y la maternidad, donde se perfila claramente lo que por generaciones se ha asignado a la mujer como natural, y que es, en definitiva, un constructo social —la maternidad—, que pone en evidencia el impacto que tiene la socialización en la primera infancia para la construcción de su persona adulta.

De tal manera que se manejan más estereotipos de orden productor. Una buena maestra y mamá es la que “ama, limpia mucho, nos cuida, se esfuerza, trabaja, nos compra comida, le gusta trabajar para la casa, compra cosas, nos cuida mejor”. Paralelamente, la maestra es “cariñosa, buena, feliz, conoce la vida, la que nos enseña, nos ayuda,”.

Todos esos estereotipos reproductores se enfrentan a algunos correctivos, que se muestran débiles, como es el exaltar atributos asociados con la capacidad de trabajo, inteligencia, esfuerzo, búsqueda de mejoras económicas, persona a la que se puede imitar, sin importar su sexo.

La maestra se relaciona con la madre-educadora, transmisora de conocimiento, de valores morales y de hábitos, protectora y socializadora por naturaleza, responsable de la reproducción del orden social.

Todas las categorías analizadas, arrojaron reflexiones importantes que pueden resumirse en el siguiente apartado. Es importante mencionar que estas conclusiones son de un caso estudiado y no pretenden ser generalizables.

CONSIDERACIONES FINALES

Se presenta a continuación las consideraciones finales relacionadas con los hallazgos del estudio propiamente dicho, y algunas reflexiones personales de la investigadora, asociados a dichos hallazgos.

HALLAZGOS

1. Particularmente se muestra en este estudio que las maestras asumen su función como algo asociado directamente a la maternidad, desde una imagen idealizada, concebida como la misión divina, de protección, guía, corrección, formación, a las criaturas indefensas que son los niños y niñas, aún de sus propios deseos.
2. A pesar de que las maestras están conscientes de los estereotipos que se manejan sobre género, es evidente que ellas están permeadas y los han interiorizado dentro de su

discurso, por lo que es fácil pensar que en el vínculo que se establece con los niños y niñas se da una transmisión de estereotipos del orden reproductor, más que los del orden corrector, de tal forma que se refuerza y proyecta las expectativas en lo que se refiere a maternidad y al rol de la maestra.

3. Los estereotipos sobre feminidad y masculinidad en los niños y niñas no solo son de significado opuesto, sino inversamente proporcionales. Se atribuye el mundo del afuera a los varones, y el mundo del adentro a las niñas, aún cuando ambos muestran un uso más equitativo de los espacios físicos, en actitudes y formas de expresión que manifiestan claramente el pensamiento hegemónico.
4. Se pone de manifiesto la presencia de estructuras asimétricas de poder: de un lado está la maestra, que representa la institución y el saber, poseedora de toda la autoridad, y por el otro está el niño y la niña, que no sabe nada, que se encuentra en la posición de sumisión, que no pone en duda la autoridad de la maestra y de la que depende que realice los cambios esperados.
5. La formación de valores y formas de comportamiento socialmente aceptados es una función asignada a la maternidad, y es asumida por las mujeres dentro de un vínculo de poder horizontal, en donde las medidas agresivas físicas y verbales permitidas en el orden social establecido, y que tienen que ver con el orden privado, se manifiestan en la percepción que poseen los niños y niñas de su madre y de su maestra.

6. Existe congruencia, tanto de las maestras como de los estudiantes, en la percepción del ámbito escolar como una prolongación materna, en donde las maestras deben, como requisito, poseer actitudes y características que las identifiquen con el rol materno.
7. La docencia se considera como una vocación natural de las mujeres, por sus atributos “innatos” de amor, protección, sacrificio, abnegación y sumisión.

REFLEXIONES

1. Se requiere introducir en las ofertas curriculares de los centros educativos el eje transversal de género y de derechos humanos, que promuevan a la reflexión del quehacer docente, tanto en la formación del recurso humano, como en la propia labor docente universitaria.
2. Cabe mencionar aquí también que la formación universitaria de los profesionales en enseñanza básica está reforzando una postura paradigmática, diferente de género sensitivo, lo cual hace que estas maestras, tan jóvenes relativamente, son fieles reproductores de un discurso androcentrista.
3. Se considera también que en el ámbito universitario se maneja un currículo oculto, similar al estudiado dentro de las escuelas de primaria, que comprende un conjunto de normas, valores y creencias relativas a la función de la mujer, no afirmadas de forma

explícita, que son transmitidas a los y las estudiantes por medio del contenido formal y de las relaciones de la vida escolar y del aula de clase.

4. La relación entre el educador y el educando debería ser de guía del primero hacia el segundo, permitiendo el desarrollo de la autonomía, la unicidad y la independencia del niño y la niña, de tal manera que pueda desarrollar su capacidad de resolver problemas académicos y de la vida cotidiana, sin una dependencia del docente en su toma de decisiones, haciendo al niño más activo. El niño o la niña debe saber que el educador o la educadora está ahí para facilitar el proceso individual e integral, y no para aprender en forma predeterminada.

5. La simpatía que establezca la maestra con los alumnos y alumnas le permitirá desarrollar, y no dar por sentado o “innato”, la capacidad de detectar estados de ánimo y de humor. Su voz, su mirada y sus gestos permiten una relación más íntima entre el educando y el educador, que no sería importante si no se le uniese a la reflexión sobre la acción pedagógica, lo que permite pensar, tomar decisiones y, de alguna manera liberar el quehacer pedagógico.

RECOMENDACIONES

1. A los Centros formadores de educadores y educadoras, es fundamental fomentar dentro de la práctica pedagógica la simpatía sincera de parte de la maestra y maestro, y no la maternalización de su quehacer.

2. Al Ministerio de Educación, realizar talleres para maestras y maestros, cuyo objetivo sea promover la autorreflexión anticipadora, de manera que posibilite el establecimiento de probables alternativas activas o interactivas (reflexión acción), que se da cuando se presenta una situación determinada que hay que enfrentar inmediatamente; esta capacidad puede ser desarrollada dentro de su formación en los centros universitarios, para luego ponerla en práctica en su diario quehacer.
3. A los centros educativos, se requiere introducir dentro de sus ofertas curriculares el eje transversal de género y derechos humanos, que promuevan a la reflexión del quehacer docente, tanto en la formación del recurso humano, como en la propia labor docente universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1971). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Valparaíso: Universitarias.

Araúz Ramos, Sandra. (1997). “Efectos del género en los patrones de retroalimentación en el aula: estudio observacional de niños y niñas de IV y V grados de una escuela pública”. San José: Tesis Magíster Scientiae, Posgrado en Psicología, Universidad de Costa Rica.

Aubel, J. (1994). Directrices para estudios en base a la técnica de grupos focales. Zurich: Oficina Internacional del trabajo.

Barrantes, Rodrigo. (1999). Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José: EUNED.

Baró, M. (1987). “Tres tesis sobre la socialización”. Memorias Seminario 4 y 5 octubre. Heredia: Departamento de Psicología. Universidad Nacional.

Batres, Melendez, G.(1997). Del ultraje a la esperanza: tratamiento de las secuelas del incesto. San José: ILANUD.

Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. (1997). Descubriendo mi socialización de género. Módulo 1. Costa Rica, San José: El Centro.

Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. (1997). Los compromisos de Beijing y su cumplimiento en Costa Rica. San José: El Centro.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (1996). Características socioeconómicas de la población estudiantil de las instituciones universitarias 1979 y 1990. San José: CONARE.

Elizondo, A. (1993). "El maternaje en educación preescolar: un modelo de mujer". Tesis doctoral en Educación, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Erickson, E. (1961). En: Lorenzer, A. Bases para una teoría de la socialización. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.

Facio, Alda (1992). Cuando el género suena cambios trae: Metodología para el análisis de género del fenómeno legal. San José: ILANUD, Proyecto Mujer y Justicia Penal.

González, Alicia; Castellanos, Simón. (1994). "Estereotipos sexuales: masculinidad y feminidad en la edad escolar". Educación. (Segunda época) (82), mayo-agosto.

_____. (1997). "Sexualidad y género: hacia su comprensión y educación". Educación. (Segunda época) (90), enero-abril.

González Suárez, Mirta. (1992). El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

González, S., M. (1996). "Jaqué al Rey: de la psicología patriarcal a la psicología feminista". Revista Costarricense de Psicología, mayo nro. 12.

Grandy, Shirley. (1991). Producto o praxis del currículo. Madrid: Ediciones Morata SA.

Ibarra, M. y Piedra, E. (1998). Diagnóstico situacional: mujer y educación. San José: Instituto Nacional de las Mujeres.

Inclán, C. (1992). Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988. México: Universidad Autónoma de México.

Instituto Nacional de las Mujeres. Centro Mujer y Familia (CFM). (1995). Diagnóstico acerca de la situación de las mujeres en Costa Rica: informe del gobierno de Costa Rica. San José: Instituto Nacional de las Mujeres.

Kemmis, Stephen. (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata SA.

Lagarde, Marcela. (1992). Género y feminismo -desarrollo humano y democracia. Madrid: Horas y Horas.

_____ . (1992). "Identidad y género". Managua: Fotocopias, s.e.

Lamas, Martha. (1986). "La antropología feminista y la categoría género: Antropología y feminismo". Nueva Antropología, 8 (30).

Lorenzer, A. (1973). Bases para una teoría de la socialización. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Luévanos, Aguirre, C. (1997). "Identidad de género en los procesos socioculturales de la familia y la escuela. Historias de vida con padres y madres docentes de la educación primaria". Tesis doctoral en Sociología, Universidad de Guadalajara.

Mead, Margaret. (1972). Educación y cultura. Buenos Aires: Paidós.

Medina, A. (1989). Didáctica e interacción en el aula. Calí: Cincel Kapelusz.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación, Grupo Consultivo en Género. (1996). Vocabulario referido a género. Guatemala: Unidad Regional de Asistencia Técnica. Ruta III, Plan de Acción Forestal.

Ministerio de Educación Pública. (1998). Construyamos la igualdad de oportunidades entre las niñas y los niños, guía para el docente primero y segundo años de la Educación General Básica. San José: Centro Nacional de Didáctica.

Ministerio de Educación Pública. (1994). "Política educativa hacia el siglo XXI". San José: Mimeografiado MEP.

Ministerio de Educación Pública. (s.f.). "Propuesta educativa hacia el siglo XXI (EDU 2005)". San José: Mimeografiado, MEP.

Moore, Henrietta. (1991). Antropología y feminismo. Madrid: Cátedra.

Peralta, Victoria. (1996). Currículos educacionales en América Latina: su pertinencia cultural. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.

Pérez, R. (1990). "Carácter social y tendencias socio-políticas del burócrata costarricense: análisis de esta relación en burócratas estatales del área metropolitana en el contexto de las transformaciones del estado costarricense": Proyecto de tesis para optar por la licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. UCR.

Quirós, M. (1998). "Grupo focal". Material poligrafiado. Maestría en Gerontología Costa Rica, San José: Universidad de Costa Rica.

Salas, C., J. (1996). "La mentira en la construcción de la masculinidad". Revista Costarricense de Psicología, mayo nro. 12.

Solano, M. (1985). La personalidad autoritaria y la dinámica sociopolítica: un enfoque sociopsicológico. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Spender, Dale; Sarah, Elizabeth. (1993). Aprender a perder: sexismo y educación. Barcelona: Editorial Paidós.

Taberner G., José. (2000). "Socialización, educación y género". En Antología del curso Enfoques Psicosociológico de la Educación. San José: (s.n.).

Taylor, S. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Taylor, S.J. y Bogán R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Argentina: Paidós

Van der Hoven, Renate, et al. (1997). Estrategias para el sistema de Educación Técnica en el proceso de formación e incorporación productiva de las mujeres adolescentes. San José: s.e.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Vargas, M., L. (1996). "La agresión y la violencia doméstica". Revista Costarricense de Psicología, mayo nro.12.

Vargas, Mauren. (1995). "La administración educativa, desde la perspectiva de género". San José: Tesis M. Sc. Psic. Universidad de Costa Rica. Sistema de Estudios de Posgrado.

Vásquez, A., y Martínez, I. (1996). La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós.

Zuñiga, I. (1996). "La percepción idealizada de la maestra k, su conocimiento y sabiduría en las relaciones interpersonales maestro-niño de una escuela pública del área metropolitana de San José". Imágenes, 3 (6), 59-70.

_____. (1997). "Relación afectiva maestra-niño; autorealización y percepción acerca del grupo en el ámbito de las relaciones interpersonales en una escuela pública del área metropolitana de San José". Imágenes, 4(7), 67-77.

Viriam Leiva Díaz
viriaml@yahoo.es