

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



EL CONCEPTO DE EQUIDAD DE GENERO EN UN GRUPO
DE DOCENTES DE EDUCACION BASICA DESDE LA TEORIA
DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

CLAUDIA RODRIGUEZ MUÑOZ

MILAGROS AIDE VASQUEZ DOMINGUEZ

DIRECTORA DE TESIS:

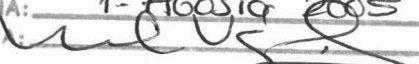
DRA. MARIA DE FATIMA FLORES PALACIOS

CIUDAD UNIVERSITARIA,

2005

M346511

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: MILAGROS AIDE
VÁSQUEZ DOMÍNGUEZ
FECHA: 1º AGOSTO 2005
FIRMA: 

*A Silvia mi madre, por tu generoso amor y permanente
compañía.*

A Pedrito Pluma Roja por sensato, alivianado y democrático.

*A Martín, Pedro y Pablo que aun cuando se cuecen diferente,
de los tres aprendo y a los tres los amo.*

*A Adriana por ayudarme a ser mejor cada día,
por tu amor y complicidad.*

*A los que tomaron la delantera y viven en mi corazón:
Martín, Rosita, Alejandra,
Miguel, Miguel M., Felicitas,
Cuca, Ramón, Ramses, Memo.*

*A mis amigas y amigos del alma, Alejandro, Yolanda, Mily,
Adriana L., Angélica, Leticia, Cesar, Leticia H., Lore, Sergio,
Mario, Iobana, Rocio, Jose B, Verónica, Diana, Gilda,
Leticia O., Martha, Pepe, Canek, Miguel, Polo, Sara,
por su cariño, apoyo, respeto y lo bien vivido.*

*A mis familias putativas, Lecuona Carrillo, Maravilla Chávez,
Molina Madariaga, Vázquez Domínguez, Esquivel Ortiz,
González López, Aguilar Flores,
por compartir los frijoles y el afecto.*

Claudia, Julio del 2005

*Porque eres mi ejemplo de amor y fortaleza,
Gracias Mamá.*

*Porque le has dado un brillo especial a mi vida,
Gracias Danny.*

*Porque fuiste y serás mi primera muñeca hermosa,
Gracias Bongies.*

*Porque a pesar de las diferencias y la distancia,
sabemos que siempre nos tendremos,
Gracias Gaby.*

*Porque los afectos no se van, tal vez cambian, pero están,
Gracias Tía y Gracias Mora.*

*Porque formas parte de mi vida,
Gracias Antonio.*

*Porque todo se lo debo a mi manager,
Gracias Clau.*

Mily, Julio 2005.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Fátima Flores, por su actitud comprometida con el quehacer científico y su profesionalismo y calidez al orientarnos para la realización de este proyecto.

A nuestros y nuestras sinodales: Lic. Patricia de Buen, Lic. Ma. Eugenia Martínez, Mtra. Olga Bustos, Mtro. Joaquín Figueroa por sus enriquecedores comentarios.

A la Lic. Ma. Raquel Gpe. Bárcena Molina, Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, por las facilidades otorgadas para acceder a la muestra.

A los Directores y Directoras de los planteles educativos, por las facilidades para acceder a la muestra.

A la Dra. Martha De Alba González y al Mtro. Javier Moreno Tapia por su apoyo en la parte del análisis cualitativo.

A Adriana Aguilar y a Ana Chapa, por su interés en el estudio de las representaciones sociales y su colaboración en este proyecto.

A la Lic. Lourdes Medina por su interés y dedicación en la revisión de estilo de este trabajo.

Al rector de la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas, Ing. Martín Monreal Jiménez, por su apoyo para la conclusión de este trabajo.

A todos los profesionales de la educación básica que hicieron posible esta investigación.

EL CONCEPTO DE EQUIDAD DE GÉNERO EN UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. TEORIA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Antecedentes.....	1
Concepto de representación social	8
Cómo se forman las representaciones sociales.....	14
Origen de las Representaciones Sociales.....	15
Naturaleza social de las representaciones sociales	17
Estructura y mecanismo internos de las representaciones sociales.....	18
Dimensiones de la representación social.....	18
Condiciones de emergencia de las representaciones sociales.....	21
Función de las representaciones sociales.....	22
Aproximaciones al estudio de las representaciones sociales.....	24
La representación social y conceptos afines: semejanzas y diferencias.....	27
Aspectos a considerar en el estudio de la representación social.....	30
Instrumentos utilizados para investigar empíricamente la representación social.....	31

CAPITULO II. EQUIDAD DE GÉNERO

Dimensión histórica de lo masculino y femenino.....	35
Época prehispánica.....	35
Época Colonial.....	36
Época Independiente.....	38
Época Revolucionaria.....	39
Época pos revolucionaria.....	40
Sistema patriarcal.....	42
Concepto de género	52
Equidad de género en la educación	56
Equidad de género y representación social.....	62
Investigaciones.....	69

CAPITULO III. METODO

Planteamiento del problema.....	83
Justificación.....	84
Objetivo.....	85
Supuestos teóricos.....	86
Categorías de análisis.....	86
Muestra.....	87
Tipo de estudio.....	87
Instrumentos de investigación.....	88
Escenario.....	93
Procedimiento.....	93
Primera etapa: carta asociativa.....	94

Segunda etapa: dibujo libre.....	95
Tercera etapa: entrevistas semiestructuradas	96
Análisis de datos	97

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Primera fase: carta asociativa de Abric.....	99
Resultados intergrupales.....	99
Resultados intragrupal.....	100
Sexo	100
Edad promedio.....	101
Esquemas	102
Segunda fase: dibujo libre.....	109
Tercera fase: entrevista semiestructurada.....	110
Dendograma	112
Mapa conceptual	117

DISCUSIÓN

Discusión intergrupal.....	122
Equidad de género para toda la muestra.....	123
Discusión intragrupal.....	123
Hombres.....	124
Equidad de género para el grupo de hombres.....	124
Mujeres.....	125
Jóvenes.....	126
Mayores.....	126
Producción de dibujos.....	127
Entrevistas semiestructuradas.....	128
Verificación de los supuestos teóricos.....	129

CONCLUSIONES

Conclusiones	132
Limitaciones, alcances y sugerencias	137

REFERENCIAS

ANEXOS

RESUMEN

La relevancia de este estudio estriba en buscar la congruencia entre los lineamientos de la política educativa nacional y la práctica cotidiana en las aulas, dado que en el discurso, las políticas públicas en materia educativa son congruentes con los escenarios mundiales, en los que se han dictado recomendaciones a los países participantes con el fin de instrumentar medidas correctivas y alternativas que propicien una educación no discriminatoria y garanticen la equidad de género. Sin embargo, en la realidad, un conjunto de factores como la cultura, las creencias, el uso del lenguaje, influyen al interior de las aulas, impregnados de sexismo, a pesar de ser menos visibles y explícitos. Esta investigación es un estudio exploratorio descriptivo transversal que indaga sobre la representación social del concepto de equidad de género en un grupo de profesionales de la educación básica y preescolar en escuelas públicas. La muestra estuvo conformada por 12 sujetos, 6 estudiantes de licenciatura en educación preescolar y educación primaria con 3 años de prácticas docentes y 6 profesores de educación primaria con un mínimo de 10 años de experiencia docente. Los resultados nos indican que para la mayoría de la muestra, la representación social del concepto de equidad de género se vincula a nivel de discurso con la idea de igualdad de oportunidades, variando la representación en función de la edad y del sexo. Para todos los docentes la equidad de género resultó una condición deseable a nivel meramente discursivo, sin embargo, los significados simbólicos de los elementos centrales de la representación en las producciones gráficas y en el análisis cualitativo del discurso de las entrevistas evidenciaron una contradicción entre el decir y el hacer.

INTRODUCCIÓN

Los inicios de este trabajo se remontan a un interés que surge al vivir la realidad en nuestra práctica docente. Convencidas de que nuestro compromiso profesional estriba en coadyuvar a la transformación social que procure una mejor condición de vida y mayor justicia social para mujeres y hombres, consideramos necesario hacer una investigación sobre la representación social que existe entre los docentes de educación básica sobre la equidad de género.

Existen muchos medios e instituciones por medio de los cuales se construye la representación social, sabemos que dos de ellos son fundamentales: la familia y la escuela. Centramos nuestra investigación en los profesionales de la educación básica porque consideramos que preescolar y primaria son niveles educativos primordiales en los que se puede intervenir con el propósito de lograr un cambio en la perspectiva de género, ya que somos, los educadores, quienes debemos tener claridad en lo referente a la equidad de género.

La relevancia de este estudio estriba en buscar la congruencia entre los lineamientos de la actual política educativa en nuestro país y la práctica cotidiana en las aulas, dado que en el discurso, las políticas públicas en materia educativa son congruentes con los últimos foros y cumbres mundiales, escenarios en los que se han dictado recomendaciones a los países participantes con el fin de instrumentar medidas correctivas y alternativas que propicien una educación no discriminatoria y garanticen la equidad de género. A pesar de esto, en la vía de los hechos, un conjunto de factores como son la cultura, las creencias, el uso del lenguaje, en sí el curriculum oculto que se vive dentro de las aulas, tienen una influencia fundamental a pesar de ser menos visibles y manifiestos, y aún están muy impregnados de sexismo.

Nuestro país se comprometió particularmente, a suprimir las disparidades entre los géneros en relación con la educación, garantizando a las niñas el acceso pleno y equitativo a la educación de buena calidad; pero esto seguirá siendo un esfuerzo ineficaz en la medida en que, creamos que equidad de género, se refiere exclusivamente a lograr un mismo número de niñas y de niños en la escuela, sin revisar cuales son los mensajes representacionales de lo femenino y lo masculino construidos en la escuela y transmitidos por los docentes, que influyen notablemente en los educandos.

Un modelo educativo tiene implícito el tipo de persona y de sociedad que quiere formar. Si bien los fines de la educación se explicitan por medio de las políticas educativas, lo cierto es que éstas se sustentan en un ideal de persona fuertemente anclado a las tradiciones culturales que imperan en una sociedad en un momento y en un contexto determinado (Araya, 2001).

El marco teórico desde el cual se aborda el concepto de equidad de género es la teoría de la representación social de Serge Moscovici. En el segundo capítulo, se plantea la determinación histórica de lo masculino y lo femenino, se revisa el concepto de género, equidad de género y la vinculación de la equidad de género y la educación. Además de la equidad de género y la representación social.

En el capítulo tercero, se encontraran todas las secciones que corresponden al método que se empleo en la investigación. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de este estudio y su análisis. Al final presentamos la discusión, conclusiones, limitaciones, alcances y sugerencias del trabajo en conjunto.

CAPITULO I. TEORÍA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Antecedentes

Con el fin de entender qué es la representación social hay que retomar a los autores y sus trabajos, quienes directa o indirectamente fueron estructurando una línea teórica coherente que dio origen al concepto actual de representación social.

La psicología es una disciplina considerada como nueva, cuyo esfuerzo por constituir su objetivo y campo de estudio le ha valido independizarse de otras ciencias. Tal vez una de las disciplinas más relacionada con la psicología social es la sociología, y si hablamos de los inicios de aquella, descubriremos que una de las más fuertes dicotomías enfrentadas es la relación entre lo individual y lo social, es decir entre lo psicológico y lo sociológico.

El autor Johann Friedrik Herbart (1776-1841) fue uno de los pioneros primeros en abordar este complejo tema y en contribuir a que fueran considerados los elementos psicológicos en la sociedad. A partir de su tesis (1825), el individuo ha sido concebido desde su contexto psicológico, sin negar la influencia ejercida por el medio social en la construcción subjetiva de su realidad (Flores, 1993:16).

Blanco (1988), citado en Flores (1993), menciona dos aportaciones de Herbart que resultan muy importantes para nuestro estudio. La primera se refiere a la necesidad de la psicología para ampliar su campo de acción más allá del individuo; la segunda nos habla del paralelismo entre el funcionamiento de los individuos dentro de su sociedad y el de las representaciones dentro de él. Es decir, existe una analogía del funcionamiento entre la vida psíquica del sujeto y la vida de éste dentro de la sociedad, ya que los elementos y fuerzas que conforman una y otra (ideas y representaciones en el caso del individuo, e individuos en el caso de la sociedad) y las relaciones que establecen entre ellos están sujetas a un

mismo tipo de leyes. Esta idea de Herbart fue desarrollada con más detalle por uno de sus discípulos llamado Gustav Adolf Lindner.

Lindner (1871) postuló una *Vorstellungsmechanik des individuellen Bewusstsein* ("Mecánica de las representaciones de la conciencia individual") a la que por lo consiguiente debe corresponder una *Vorstellungsmechanik des sozialen Bewusstsein* ("Mecánica de las representaciones de la conciencia social"). Con esta analogía entre la conciencia individual y la conciencia social, explicó el mecanismo que sirve de soporte para la interacción de lo individual y lo social, al tiempo que se insiste en la irrevocable relación entre la psicología y la sociología (Flores, 1993).

Otra aproximación al estudio de las representaciones sociales, fue realizada por Wilhelm Max Wundt (1832-1920), pionero de la Psicología Experimental, en su Laboratorio de Leipzig, Alemania, y centra su interés en analizar los contenidos de la conciencia mediante la introspección, generando con sus investigaciones, por primera vez, una diferencia entre lo individual y lo colectivo (Farr, 1984).

Esta diferencia señalada por Wundt se refiere a que por un lado los fenómenos producidos en el individuo estaban al alcance de su conciencia y podían ser estudiados en laboratorio, por métodos experimentales; por otra parte, los de orden colectivo estaban fuera de la conciencia individual y se ubicaban en la sociedad, por lo tanto, no podían ser estudiados en situaciones experimentales sino que debían tratarse en el contexto social y mediante métodos distintos.

La primera psicología experimental de Wundt fue a todas luces una psicología de la conciencia del individuo e influyó de modo notable en el desarrollo general de la psicología, ya que de esta perspectiva se derivan grandes implicaciones, algunas de ellas señaladas por Farr (1983), citado a su vez por Banda y Flores (1986):

a) La concepción de Wundt de la conciencia del individuo era no social. Esto implicó que, desde el inicio, también la Psicología Experimental fuera no social.

b) El carácter limitado de ésta concepción sobre la conciencia obligó a Freud a denominar "Metapsicología" a su teoría del inconsciente, puesto que los procesos mentales en los que se interesaba, no podían explorarse mediante la introspección, es decir, no podían ser traídos a la conciencia.

c) Al igual que Freud, Wundt reconoció la importancia de muchos fenómenos importantes de la mente humana que no podían investigarse en el laboratorio por medio de la introspección. De este conocimiento se derivan dos consecuencias:

1.- Que la ciencia experimental creada por él tenía un alcance estrictamente limitado, el cuál derivó de su metodología: la introspección.

2.- Que la ciencia experimental necesitaba ser complementada con el estudio de la mente en sociedad, fuera del laboratorio, lo que sólo podía llevarse a cabo mediante métodos no experimentales.

Por tal motivo, Wundt plasmó en su *Problems Der Volker Psychologie*, publicado entre 1900 y 1920, que los fenómenos mentales colectivos, tales como la lengua, la religión, los mitos y fenómenos afines, no podían ser estudiados por la introspección, ya que todos ellos eran construcciones culturales que estaban fuera del conocimiento consciente de los individuos que se los apropiaban y los transmiten.

De este modo se deduce que debido a carencias metodológicas, Wundt se vio limitado al articular los niveles individual y colectivo y, al tiempo que los separaba, también delimitaba el campo de la psicología social de su propia psicología experimental de laboratorio. Es por esto que, para comprender el origen no

experimental de la investigación psicosocial de las representaciones sociales, uno debe remitirse a Wundt (Sánchez, 1989).

Otro aspecto importante dentro de los antecedentes de las representaciones sociales, es la visita que realizó el sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) en 1886 a la Universidad de Leipzig pues ahí, Durkheim fue alumno de Wundt y quedó profundamente marcado por su rigor experimental y por sus ideas, las cuales retomó y amplió.

El sociólogo Durkheim desarrolló a lo largo de sus obras (1893-1897) el concepto de "hecho social", definido como el orden de acontecimientos que presentan caracteres muy particulares, como los modos de actuar, de pensar y de sentir externos al individuo dotados de un poder de coerción en virtud del cual se imponen a éste. Por lo que no deberían confundirse con fenómenos orgánicos, ya que consistían en representaciones y en acciones, ni tampoco con los fenómenos psíquicos, pues éstos sólo existían en la conciencia individual (Flores, 1993).

Durkheim considera que un hecho social debe presentar tres elementos que lo conforman y definen: la exterioridad, la coerción y la generalidad e independencia.

Al hablar de la exterioridad, el sujeto se encuentra con un medio organizado, exterior, anterior e independiente de él, constituido por un conjunto de objetos culturales a los que llamó representaciones colectivas. Ubicó las creencias, valores y normas en estas representaciones, que en un principio son ajenas al sujeto, pero que después pasan a constituir su propia subjetividad por medio de la socialización.

Cuando existe "una presión de todos sobre cada uno" esto es, que un individuo forme parte de una misma organización que presiona y, a su vez sanciona,

afectándose por su propia opresión, hablamos del elemento de coerción. Las sanciones, según Durkheim, pueden ser difusas, porque tienen como protagonista al colectivo y se efectúan a través de las costumbres y organizadas, que son aquéllas instauradas por una institución.

Al referirnos a la generalidad e independencia, hablamos de la universalidad de la coerción: un hecho social es compartido por todos los miembros de un colectivo. Durkheim no abordó las acciones individuales, ya que, desde su punto de vista correspondía a la psicología convertirlas en "encarnaciones individuales" además que no eran terreno de la sociología (Durkheim, 1893, citado en Flores 1993).

Durkheim acuñó el término de representaciones colectivas –antecedente de las representaciones sociales- y el de representaciones individuales, distinguiéndose ambas porque las de carácter personal y de una existencia sólo en el aquí y el ahora del sujeto forman las representaciones individuales, mientras que las representaciones colectivas representan un fenómeno social que da origen a las primeras. Por su parte, las representaciones colectivas son más impersonales, es decir, se sitúan fuera del individuo y pertenecen al patrimonio cultural de una sociedad (Ibáñez, 1988).

Por lo explicado anteriormente, se deduce que es la sociedad quien proporciona, en forma de representaciones colectivas, elementos para conformar la realidad, ya que las individuales son únicamente una expresión particularizada y adaptada de éstas. (Díaz , 1998)

De acuerdo con Durkheim, los fenómenos individuales y colectivos deben analizarse de manera distinta. Él, incluso, extrapoló esta diferencia al terreno de la psicología y de la sociología, depositando el estudio de orden individual en la

primera y los fenómenos de orden colectivo, en la segunda. También declaró que la realidad social era independiente de la psicología individual.

Sin embargo, la escuela francesa de representaciones sociales considera que lo que realmente hizo fue fundar una Psicología Social Sociológica, ya que en su obra *Las reglas del Método Sociológico* (1895), señala "... cabe preguntarse si las representaciones individuales y las representaciones colectivas, no se asemejan, sin embargo, en el hecho de ser unas y otras igualmente representaciones; y si a consecuencia de estas semejanzas, no tendrán ambos reinos, algunas leyes comunes." (Portanteiro, J. C. citado en Yamazaky, 1985:41).

Así, podemos darnos cuenta de que, para allanar el camino al estudio de las representaciones sociales, es necesario y preciso ir más allá de una psicología puramente individualista y entrar en un terreno que una a la psicología social con la sociología. (Díaz, J. 1998)

Este avance en la elaboración conceptual de las representaciones sociales, no fue suficiente, y la propuesta de Durkheim que señala "... en el campo antropológico donde se encuentra una tradición de estudios de estos fenómenos (...) tales como los mitos, los repertorios lingüísticos y los diversos sistemas conceptuales de las sociedades llamadas primitivas, ya se trate de antiguos estudios del pensamiento mágico religioso o de los más recientes de las taxonomías médicas o botánicas de la etnociencia." Quedó mucho tiempo olvidada en la psicología social. (Herzlich, 1975).

En Francia y hasta después de la Segunda Guerra Mundial, surge la propuesta de una escuela de investigación sobre las representaciones sociales, la cual se opone y critica el carácter psicológico puramente individualista de las investigaciones de ese momento, en especial los estudios estadounidenses sobre

actitudes y opiniones y la corriente positivista que sólo considera relevante aquello que se puede observar, cuantificar y reproducir de modo experimental.

Es Moscovici, quien en 1961, establece dicha escuela cuando publica su libro *La Psychanalyse, son image et son public*, en el que expone sus investigaciones sobre el contenido de la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa; estudios que llevó a cabo en los años cuarenta.

En su tesis doctoral y después de diez años de investigación, Moscovici emplea por vez primera el término de representación social y expone la forma en que una nueva teoría científica, política o técnica, al darse a conocer dentro de una cultura determinada, va transformando la manera en que la gente se ve a sí misma y en general al mundo en que vive (Moscovici, 1961).

Un punto que es necesario aclarar es, que si bien el concepto de representaciones sociales proviene de la propuesta Durkheimniana de representaciones colectivas, la noción de Moscovici difiere en dos aspectos importantes:

a).- "Para la sociología, las representaciones sociales sólo son mecanismos explicativos irreductibles para un posterior análisis, funcionan similar a un átomo en física tradicional y a un gen en genética clásica. Por otro lado, la psicología social se ocupa únicamente de la dinámica y la estructura de las representaciones",

b).- "Durkheim centrado en la tradición aristocrática y kantiana, tiene una concepción más bien estática de las representaciones, como consecuencia son vistas como capas de aire estancado en la atmósfera que retienen los conceptos y que pueden ser cortadas como un pastel para su estudio, sin embargo, las representaciones sorprenden por su carácter móvil y circulatorio, por su plasticidad." (Moscovici, 1984, citado en De la Cruz, Gómez y Sastre, 1990:4-5).

De esta manera, Serge Moscovici tuvo el acierto de rescatar del olvido el concepto de representación colectiva para enriquecerlo, reorganizarlo y elaborar toda una teoría de la representación social, que incluye tanto los aspectos psicológicos como los sociológicos en un modelo que llamó "relacional". Pero como menciona Banch, acertadamente, él ha reconocido, además de Durkheim, otras tres influencias en su trabajo: los estudios sobre funciones mentales en sociedades ágrafas que llevó a cabo Lévy – Bruhl, las aportaciones de Piaget en torno a la representación del mundo de los niños y las de Freud respecto a las investigaciones sobre sexualidad infantil (Banchs, 2000).

Finalmente, en la representación social se expresa una forma específica de pensamiento social, que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas.

El concepto de representación social

Antes de comenzar, consideremos el aviso que el propio Serge Moscovici nos da en su obra de 1961 *"El psicoanálisis, su imagen y su público ... si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto."* (Ibáñez, 1988, citado en Díaz, J. 1998).

A continuación, expondremos dos razones principales en las que radica la dificultad del concepto de representación social. Primero, el concepto de representación social es un concepto híbrido, dado que es producto del cruce de dos distintas disciplinas, donde confluyen, por una parte, nociones sociológicas tales como la cultura y la ideología, y por otra, la imagen y el pensamiento nociones de procedencia psicológica. Así, los rasgos peculiares de la psicología y de la sociología marcan el concepto de representación social, al ubicarlo en la intersección de ambas y convertirlo, por excelencia, en un concepto psicosociológico. Segundo, el concepto de representación social presenta una composición con muchos matices ya que retoma y conjunta en sí toda una serie

de conceptos menores que conjugan elementos de muy distinta naturaleza, tales como: procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos, sistemas de valores, creencias y actitudes, etc. que lo transforman en un concepto marco, el cual a su vez, señala hacia un conjunto de fenómenos y de procesos, más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos enteramente definidos (Ibáñez, 1988).

Con base en lo anterior, es muy complicado presentar una definición acabada y última de la representación social. Es obvio que, si se pudiese delimitar cabalmente el concepto y fenómeno de las representaciones sociales en pocas palabras, no estaríamos interesados en un concepto tan complejo y flexible puesto que además, ha generado una de las teorías más sólidas en la psicología social de corriente europea.

Pretendiendo exponer una visión global de la representación social, mencionaremos distintos acercamientos al concepto, y de esta manera intentaremos acotar las características que lo definen.

Si rastreamos la palabra “representación” en la historia filosófica, nos daremos cuenta de que la encontramos en los escritos de Hegel, Marx, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, etc. (Lefebure, 1980). Así, la psicología clásica, designa el contenido concreto de un acto de pensamiento, por lo que el acto de representar se refiere al hecho de hacer presente algo en la mente, sustituir a, o estar en lugar de, ya sea un objeto, una persona, un acontecimiento, una idea, etc. De acuerdo con Käes (1980), “es la reproducción de una percepción anterior, de un residuo mnémico de aquellas partes del objeto que se inscriben en los sistemas mnémicos” (citado en Domingo, 1991:14).

Dado que la representación social que se hace de un determinado objeto, es necesariamente distinta al objeto mismo, pues se desarrolla a partir de él,

debemos ser más específicos. Esto es, para lograr que una representación se consolide como tal, es indispensable la desaparición del objeto concreto. Ahora bien, esta desaparición no puede ni debe ser total, pues tiene que haber una correspondencia, aunque no lineal, entre el objeto y su representación, de tal manera que no estamos hablando de un proceso de simple reproducción, sino de un mecanismo de auténtica construcción (Ibáñez, 1988). El representar implica el volver a repetir y ordenar algo que ya había sido presentado y ordenado por alguien en algún determinado lugar. Representar un objeto o concepto, implica repensarlo y rehacerlo a nuestro modo (Moscovici, 1981). Si, además, una representación es compartida por un grupo y elaborada por éste, con el fin de clasificar al objeto al que se refiere y explicar sus características para incorporarlo a su realidad social, entonces será social (Flores, 1993).

Como definición propia del concepto de representación social, una de las explicaciones más populares es quizá la propuesta por Denise Jodelet:

“La noción de representación social(...)antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ése que habitualmente se denomina sentido común, o bien pensamiento natural por oposición al conocimiento científico. Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo”

(Jodelet,1986, citado en Ibáñez,1988:33)

Doise (1984) plantea que las representaciones sociales constituyen principios que generan tomas de postura, ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implícitos en esas relaciones. Este autor enfatiza la conexión entre la representación social y los factores socioestructurales, tales como los sitios o estatus socialmente definidos. Con lo cual, podemos agregar que la representación social guarda una relación directa con la ubicación social de las personas que la comparten. En otras palabras, una representación social no puede, ni debe pensarse, como una abstracción desligada de las estructuradas sociales específicas en las que se enmarca.

Tomando en cuenta que para Di Giacomo (1981) las representaciones sociales son “modelos imaginarios de evaluación, de categorización y de explicación de las realidades entre sujetos sociales, particularmente entre grupos, que conducen hacia normas y decisiones colectivas de acción”, las representaciones son fundamentalmente importantes en la manera como se desarrollan las interacciones sociales.

Di Giacomo define que una representación social tiene un carácter estructurado por lo que “todo conjunto de opiniones no constituye sin embargo una representación social” (...) siendo el primer criterio para identificar una representación social el estar estructurada (Di Giacomo, 1987).

Para Ayesterán, De Rosa y Páez (1987) la representación social es una estructura cognitivo-afectiva que la colectividad construye y comparte. A partir de la activación del conocimiento previo, fusiona en sí lo percibido y lo contextualizado, incorporando aspectos figurativos, generando una nueva forma de pensamiento, produciendo un efecto de realidad inmediata con el objeto de procesar y organizar la información, permitiendo la comunicación, la orientación de

las conductas y guiar las interacciones. Por su carácter autónomo y creativo, las representaciones sociales se consideran una forma de pensamiento social.

Otros autores como Herzlich, Farr, Ibáñez, etc. preponderan el hecho de que las representaciones sociales sean ante todo "productos socioculturales". En otras palabras, estructuras significantes que emanan de la sociedad y que nos informan sobre las características de la misma sociedad. Así, el estudio de los contenidos concretos nos permite aproximarnos a las características de una cierta sociedad en un momento preciso de su historia.

Para Tomás Ibáñez (1988), las representaciones sociales son, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En cuanto al primero, se modifican en productos que, al intervenir en la vida social como estructuras preformadas, interpretan a la realidad misma. Son, entonces, los productos que nos dan a conocer los rasgos específicos de la sociedad en la que han surgido. Como pensamiento constituyente, las representaciones sociales reflejan la realidad, además de que interviene en su elaboración; es decir, constituye, en parte, al objeto que representa. Más que ser el reflejo interior situado en la mente de las personas, es un factor constitutivo de la propia realidad.

Ibáñez mismo, señala que las representaciones sociales, a la vez que son producto, son proceso. Son un producto porque de alguna manera, las personas tienen un contenido incluido en su propio pensamiento, originado así mismo por el pensamiento social del grupo, sólo que al integrarse a las innovaciones, modificándolas, y viéndose a su vez, modificadas por ellas, no actúan como producto acabado y estático, sino como mecanismo que está en construcción, es decir, como proceso. Por tanto, las representaciones sociales siempre son un producto y un proceso simultáneamente, siendo tan sólo la focalización selectiva de nuestra atención quien la convierte en uno o en otro.

Las características de la representación social de acuerdo con la definición de Serge Moscovici (Citado en Käes, 1968) se manifiestan de la siguiente manera:

“Es coherente y estilizada, es una organización de la información relativa a un objeto, es la expresión de una determinada forma de conocimiento. Se elabora a un nivel imaginario, es por esto que la representación hace posible el intercambio entre la percepción y el concepto. De esta manera, el objeto del concepto puede ser tomado como objeto de una percepción o el contenido de un concepto puede ser percibido...”

Moscovici agrega que la significación individual y social de la representación social, le da una estructura coherente por el hecho de que es un reflejo del objeto y una actividad del sujeto.

Más adelante, el propio Moscovici en equipo con Farr (1984) complementarán la información agregando que las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propios, no sólo representan opiniones acerca de, imágenes, o actitudes hacia, sino que son teorías o ramas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Así, las representaciones sociales tienen una estructura y dinámica propias que las llevan a adquirir el valor de fenómeno y no de un mero concepto. Es decir, las representaciones sociales hacen referencia al conocimiento espontáneo o ingenuo que se ha denominado conocimiento del sentido común, y se trata de un conocimiento práctico que participa activamente en la construcción social de nuestra realidad. Este conocimiento se construye a partir de las experiencias de los individuos y de la información que recibe en el medio en que se desenvuelve, de tal forma que resulta ser un conocimiento socialmente elaborado y compartido. A partir de este conocimiento, el individuo se explica el universo en el que vive, los fenómenos que ocurren y los sucesos de la vida cotidiana en que participa. Pero también enfrenta

y construye situaciones novedosas como podrían ser aquéllas que se generan en el conocimiento científico.

Como hemos visto hasta aquí, el concepto de representación social se presenta como un concepto marco, de diversas formas, difícil de condensar en pocas palabras mas no confuso, aunque, por su misma naturaleza, plantea un problema a nivel de traducción en forma de técnicas operativas de investigación.

Cómo se forman las representaciones sociales

De acuerdo con Moscovici, las representaciones sociales se constituyen por medio de dos mecanismos básicos: la objetivación y el anclaje.

La objetivación, para Jodelet (1986a), es el mecanismo por el cual lo abstracto se torna concreto, los conceptos se materializan y se forman imágenes organizadas en estructuras. Este mecanismo implica una selección de algunos elementos de la información disponible sobre un objeto. La selección se realiza en función de criterios culturales y normativos. Después, los elementos seleccionados se organizan y adquieren una estructura, y finalmente se convierten en parte de la naturaleza, es decir, de lo ya existente, de lo real.

El mecanismo de anclaje se refiere a la forma en que la nueva estructura se inserta en el conocimiento ya preexistente, transformándolo y transformándose, dándose además, una integración cognitiva de un determinado objeto dentro de los esquemas de pensamiento que ya posee el sujeto. El anclaje puede considerarse también como la asignación de sentido y significado dentro de una jerarquía de valores, conocimientos y actitudes ya establecidos. (Jodelet, 1986a). El anclaje supone un proceso de categorización a través del cual clasificamos y damos nombre a las cosas o a las personas. Este proceso permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio. La objetivación

consiste en transformar entidades abstractas en algo concreto, los productos del pensamiento, en realidades físicas, los conceptos, en imágenes.

Origen de las representaciones sociales

Uno de los orígenes que construyen a las representaciones sociales proviene de materiales de diversa procedencia, la mayoría de estos, proviene del “fondo cultural común”, acumulado en la sociedad a lo largo de su historia. Este fondo cultural común circula por toda la sociedad, en forma de creencias ampliamente compartidas, de valores básicos y de referencias históricas, económicas y culturales, que conforman la llamada memoria colectiva de una sociedad (Ibáñez, 1988).

Por su parte, Banchs concibe la realidad social como una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción. En este proceso, que podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad, pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, quienes en el momento de la construcción de las representaciones sociales, se combinan.

Esto nos indica que toda persona forma parte de una sociedad, con una historia y un bagaje cultural, pero, a la vez, pertenece a una parcela de la sociedad, con la cual comparte ideologías, normas, valores e intereses comunes, que de alguna manera las distingue como grupo de otros sectores sociales. (Banchs, 2000).

Otro origen de las representaciones sociales lo encontramos en el conjunto de prácticas sociales, que están relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social. En estos procesos se incluyen los medios masivos de comunicación, como la radio, el cine, los periódicos, la televisión, etc. que son herramientas fundamentales para transmitir valores, conocimientos, costumbres,

creencias, mitos y modelos de conducta, así como los medios no tan masivos, entre los que se encuentran las revistas especializadas o de divulgación científica. Y de otra comunicación que se refiere a lo interpersonal y en específico a las conversaciones en las que participamos directa o indirectamente, día a día, durante toda la vida. En la casa, en el trabajo, en la escuela, en los bares, en las filas del cine, en el mercado, en el metro, escuchamos o entablamos conversaciones en las cuales no sólo se manifiestan las representaciones sociales, sino que se van construyendo en ellas mismas. Moscovici llamó "hechos anónimos" a todo este ruido de fondo bajo el cual nos situamos todos los sujetos porque son un continuo flujo de imágenes, valores, juicios y opiniones que nos impactan constantemente sin darnos cuenta de ello.

Al respecto de la génesis de las representaciones sociales, Jodelet menciona que éstas surgen " a partir de nuestras experiencias (...) informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Con base en lo anterior, podemos decir que la situación social, económica, política e histórica de un grupo o de un individuo, va a determinar la construcción y el contenido de sus representaciones sociales. Por consiguiente, los acontecimientos que se producen en nuestra vida diaria y constituyen literalmente las representaciones sociales como: comentarios, conversaciones, lecturas, asistencia a museos, entre otras, suelen presentar un cierto grado de ambigüedad, siendo ésta la que favorece la posibilidad de que cada persona forme su propia opinión sobre determinado objeto y elabore así su particular visión de la realidad social. Es necesario señalar que la elaboración de una visión personal de la realidad no integra un proceso meramente individual, ya que las inserciones del individuo están en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituye fuentes de influencia en la elaboración individual de una realidad

social, generándose de esta forma visiones compartidas de dicha realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos (Berger y Luckmann,1967).

Respecto a esto, Jodelet también menciona un poco del origen de las representaciones en el momento que las definió, por ejemplo, dice: “éstas surgen a partir de nuestras experiencias (...)informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet,1986^a:473).

En la misma línea Jahoda (1986), menciona que las representaciones sociales surgen de la ideología de cada grupo social.

Naturaleza social de las representaciones sociales

La importancia de los procesos y su construcción en las representaciones sociales es necesaria para entender sus significados con precisión. Esta búsqueda nos proporciona una respuesta a la pregunta acerca del carácter social de las representaciones sociales.

La adjetivación social de las representaciones se basa en que son un fenómeno cuyas condiciones de producción son inequívocamente de tipo social. Por lo tanto, consideremos primeramente que, las representaciones son sociales en la medida que posibilitan, a su vez, la producción de ciertos procesos claramente sociales, como la comunicación. En segunda instancia, son colectivas, porque son compartidas por conjuntos más o menos amplios de personas; y finalmente, desempeñan un papel fundamental en la configuración de los grupos sociales, sobretodo en la conformación de sus identidad (Ibáñez, 1988). Es decir, poco a poco se van delimitando los contornos de un grupo a partir de su forma de concebir al mundo, o mejor dicho de las representaciones sociales que se tengan de éste.

Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales

Cabe mencionar, nuevamente, que la representación social es el estudio de una modalidad de conocimiento particular; expresión específica de un pensamiento propiamente social, por lo que se abordarán las dimensiones de la representación social desde este marco de referencia.

Dimensiones de la representación social.

Los elementos que conforman las representaciones sociales, son tan numerosos, como variados en cuanto a su naturaleza y a su procedencia. En ellas encontramos como valores, opiniones, actitudes, juicios, creencias, imágenes, como elementos internos que construyen una estructura heterogénea.

Los componentes de una representación social son: la información, el campo de representación y la actitud.

La primera dimensión es *la información* y hace referencia al conocimiento, a su cantidad y calidad, pudiendo ser original en mayor o menor medida. La información sobre los objetos presentados, varía notablemente porque los diversos grupos sociales y las personas que los conforman, disponen de medios de acceso a esta información que son muy distintos. La formación que surge de un contacto directo con el objeto y de las prácticas que uno desarrolla en relación con él, tienen propiedades diferentes de las que presenta la información recogida a través de la comunicación social (Flores,1993).

La segunda dimensión es el *campo de representación* y se refiere a la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación social, es decir, en esta dimensión se manifiesta el tipo de

organización interna que adoptan los elementos cuando quedan integrados en la representación social.

El campo de representación se organiza en torno al *esquema o núcleo figurativo*, que no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación social, sino que también ejerce una función organizadora para el conjunto de la propia representación social.

El núcleo figurativo se construye a través del proceso de objetivación y de anclaje.

La objetivación proviene de la transformación a imágenes, de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto. Y estas ayudan a que las personas tengan una visión más concreta, dejando a un lado las ideas abstractas permitiendo que surjan elementos figurativos más accesibles, que se traducen en formas icónicas.

La *objetivación* presenta tres fases distintas: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

La *construcción selectiva* es el proceso mediante el cual los distintos grupos sociales y los individuos que los integran, se apoderan de informaciones y conocimientos sobre ciertos objetos.

La *esquematización estructurante*, para Abric (1994), es el verdadero núcleo dinámico de la representación, porque es aquí donde el discurso se estructura y objetiva en un esquema de pensamiento coherente, sintético, condensado y ya conformado por imágenes, con lo cual la representación social se manifiesta desde una interacción compleja, simbólica e imaginaria, que el sujeto construye con el objeto.

En la fase de *naturalización*, el esquema ya elaborado de la representación social, se naturaliza a través de una expresión directa de los conceptos y desarrolla categorías sociales de lenguaje que pretenden traducir la realidad y pasando a formar parte del sentido común, que da pie a organizar, de manera coherente, la construcción de lo existente.

Por último, *la actitud* es la postura expresada en el continuo aceptación-rechazo que tiene alguien hacia algo, es decir, es el grado de favorabilidad o desfavorabilidad que se tiene hacia una situación, fenómeno o acontecimiento, manejado en términos positivos o negativos en relación con un objeto social concreto. Los variados componentes afectivos que forman parte de todas las representaciones sociales, se articulan precisamente sobre esta dimensión evaluativa e imprimen en las representaciones sociales un carácter dinámico.

Este carácter dinámico está presente, aun cuando una representación social no está totalmente estructurada, por ejemplo, cuando las personas o los grupos no disponen de suficiente información sobre el objeto de la representación, o bien cuando carecen de experiencias concretas en relación con ese objeto. Comprobamos lo dicho anteriormente en la experiencia cotidiana, al observar situaciones donde la falta de información no impide a las personas tomar posturas determinantes y fijas sobre ciertos objetos, aunque apenas tengan una remota idea de lo que están hablando, por lo que esta dimensión se considera como la más primitiva, ya que puede existir independientemente de un campo de representación poco organizado y de escasa información (Ibáñez, 1988).

Tomando como base este análisis tridimensional, se pueden llevar a cabo estudios comparativos sobre la fisura y la diferenciación de los grupos en función de sus representaciones sociales.

Condiciones de emergencia de las representaciones sociales

Al originarse una representación social, Moscovici refiere tres condiciones de emergencia asociadas a la producción de una representación social.

Hablamos de la *dispersión de la información*, cuando la información relativa que un sujeto o grupo tiene de un cierto objeto y está dispersa con respecto a lo que necesitaría para constituir el fundamento sólido de su conocimiento. Hablamos también de dispersión de la información en las zonas de interés y comportamiento que proporcionan una información efectivamente presente, pero desorganizada. Aunque generalmente, los datos que una persona tiene para responder y formarse una idea acerca de un objeto, son suficientes para obtener elementos de una representación social concreta (Herzlich, 1975).

La focalización del sujeto individual o colectivo, se refiere al grado de interés y desinterés que se puede tener hacia el objeto, esto es, el aspecto expresivo y variable de la relación del individuo o el grupo con el objeto social. "En forma espontánea un individuo o grupo otorgan una atención específica a algunas zonas muy particulares del medio circundante y toman distancia frente a otras zonas del mismo medio" (Moscovici, 1961).

Finalmente, la presión a la inferencia, también llamada presión a la conclusión, es la exigencia de las circunstancias sobre el individuo o grupo para que "sean capaces de actuar en cualquier instante y de proporcionar una estimación o de comunicarse, siendo una preparación constante para responder a las incitaciones del medio" (Herzlich, 1975),

Así, la relación entre estas tres condiciones determina, en gran medida, las cualidades formales de la representación social, su grado de estructuración, así como su existencia. También, con base en ellas, se explica la variabilidad de posiciones que pueden generarse frente a un objeto socialmente significativo.

Función de las representaciones sociales

Antes de entrar de lleno en este apartado, mencionaremos brevemente algunos puntos que nos describen Moscovici y Farr (1984), en los cuales se ejemplifica la presencia de las representaciones sociales en la vida cotidiana:

a) "la observación familiar muestra que nosotros no nos enteramos de las más obvias cosas; que fracasamos en ver lo que está ante nuestros ojos. Esto es como si nuestra vista o percepción fuera oscurecida por una clase dada de personas..."

b) "frecuentemente notamos que algunos hechos que damos por sentados y que son básicos para nuestro entendimiento y conducta súbitamente pasan a ser meras ilusiones (...). Así nosotros distinguimos la apariencia de la realidad de las cosas, pero distinguimos esto, precisamente, porque podemos cambiar desde la apariencia a la realidad por medio de alguna noción o imagen."

c) "nuestras reacciones a los eventos, nuestras respuestas a los estímulos, están relacionadas con una definición dada, común para todos los miembros de la comunidad a la que pertenecemos".

Dentro de nuestra conducción diaria, las representaciones sociales tienen varias funciones que las caracterizan: primero, ellas convencionalizan los objetos, personas y eventos a que nos enfrentamos, les dan una forma definida, los colocan en una determinada categoría y gradualmente los establecen como un modelo compartido por un cierto grupo. Segundo, las representaciones por su propiedad prescriptiva, se imponen sobre nosotros con una fuerza irresistible. "Esta fuerza es una combinación de una estructura (...) y de una tradición que decreta qué debiéramos creer" (Moscovici y Farr, 1984).

A la vez que inciden en nuestra visión de la realidad social, las representaciones sociales también participan en su construcción efectiva, haciendo que las personas acepten la realidad social instituida, contribuyendo a que el individuo

se integre satisfactoriamente a la condición social que corresponde a su posición y concurriendo a la legitimación y al establecimiento del orden social (Ibáñez, 1988).

El hacer posible un intercambio verbal coherente entre los sujetos, es otra función de las representaciones sociales, pues como hemos mencionado, existe un alto grado de ambigüedad en nuestras conversaciones cotidianas, los comentarios que establecemos a diario exigen mucho más que la utilización de un mismo código lingüístico, es decir, se necesita compartir un trasfondo de representaciones sociales para hablar de una comunicación real entre sujetos.

Las representaciones sociales encuentran otra de sus funciones en la conformación de las identidades personales y sociales, así como también en la expresión y en la configuración de los grupos. Cuando se comparte un repertorio común de representaciones sociales entre un grupo, surge en sus integrantes la toma de conciencia de pertenencia a un colectivo. Por otro lado, la identidad de un cierto grupo no puede definirse si no es por sus diferencias con los otros grupos.

Las representaciones sociales también constituyen generadores de toma de postura ante un objeto y, al estar compuestas por elementos valorativos, influyen en las conductas que efectuarán los sujetos.

Las representaciones sociales son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de la vida cotidiana con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse sin tropezar con demasiados contratiempos. Esto se hace posible porque las representaciones sociales tienen por función integrar las novedades en el propio pensamiento y permiten que lo desconocido se torne conocido, lo cual ayuda a comprender mejor nuestro medio material y social (Moscovici, 1988), a la vez que transforman progresivamente las mentalidades de los seres humanos. Así, la dinámica de las representaciones sociales es esencial para adaptar el pensamiento social a las

Cambiantes realidades que se generan en la ciencia, de manera más rápida (Ibáñez, 1988).

Por todo lo anterior, Tomás Ibáñez afirma que "... las representaciones sociales parecen constituir mecanismos y fenómenos que son estrictamente indispensables al desarrollo de la vida en sociedad". (Ibáñez, 1988:55)

Aproximaciones al estudio de las representaciones sociales

A partir de lo que Moscovici propuso, se han identificado tres líneas, como menciona Banchs (2000): la primera, que parte de la complejidad de las representaciones sociales, es la desarrollada por Denise Jodelet en estrecha cercanía por la propuesta original de Serge Moscovici; la segunda, centrada en los procesos cognitivos, cuyo exponente es Claude Abric en torno al estudio de la estructura de las representaciones sociales con su teoría del núcleo central; y la tercera, más sociológica, desarrollada por Willem Doise, se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Aproximación procesual

Como ya se mencionó, ésta idea es desarrollada por Jodelet, pero, según Banchs el concepto "proceso" identifica la esencia de este modo de aproximación más centrado en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones sociales. Este polo procesual va más allá del Interaccionismo simbólico y se dirige hacia una postura socioconstruccionista; ciertamente, originada a partir de los postulados interaccionistas e influenciada por la literatura foucaultiana, sobre todo en análisis de discurso, este enfoque se caracteriza por considerar que para acceder a su conocimiento, se debe partir de un abordaje hermenéutico, en el que se entiende al ser humano como productor de sentidos y se enfoca en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del

lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en el que vivimos.

Por lo tanto, hay dos formas de acceder al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; la otra, por medio de la triangulación que combina múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones. Otra característica es el uso frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística y sociología, con un interés marcado sobre el estudio de las vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas.

Aproximación estructural

De la misma forma, Banchs menciona que esta aproximación se centra en la estructura de las representaciones sociales y hace uso del método experimental, de los análisis multivariados, de las técnicas correlacionales y de las ecuaciones estructurales; todo ello permite identificar la estructura que sirve para desarrollar explicaciones acerca de sus funciones.

Aproximación de Ginebra

Se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales, (intercambio de saberes y ubicación de las personas en grupos naturales, y de los grupos sociales naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social). Esta corriente tiene por objetivo desarrollar una definición de la experimentación psicosociológica que supere la artificialidad y la sobredeterminación ideológica, una experimentación que ponga de manifiesto los procesos que articulan lo individual y lo colectivo. Doise defiende e ilustra empíricamente la tesis de que es posible una experimentación situada en el nivel de aquella articulación psicosociológica, o sea, entre las explicaciones

psicológicas y sociológicas, respetando plenamente la legitimidad de ambos niveles de explicación ¹

Ahora bien, el estudio de los fenómenos cognitivos se realiza a partir de los contenidos representativos tratados, ya sea como campo estructurado, o como núcleo estructurante. En el primer caso, se despejan los constituyentes de las representaciones (informaciones, imágenes, creencias, valores, opiniones, elementos culturales, ideológicos, etc.) y en el segundo, las estructuras elementales alrededor de las cuales se cristalizan los sistemas de representación (Jodelet, 1989).

Por lo tanto, cualquiera que sea la postura que se tome, es necesario conocer las tres aproximaciones para decidir alguna en torno a nuestro objeto de estudio, pues esto nos permitirá la “confiabilidad” de la investigación. Blanchs menciona que en las publicaciones europeas, que constituyen más del 90% de publicaciones sobre representaciones sociales, aparecen, con mayor frecuencia, más estudios estructurales que procesuales. Por el contrario, la información sobre investigaciones latinoamericanas, es limitada, encontrándose presencia en ambos sentidos en México, Brasil y Venezuela, siendo más numeroso el enfoque a lo procesual (Banchs, 2000).

Sin embargo, consideramos que la exploración de una representación social deberá analizarse de acuerdo con el objeto de estudio, es decir, mediante un proceso multimetodológico que permita enriquecer el análisis. (Flores, 2005).

¹ Prefacio de Munne en Doise, W., Deschamps, J. y Mugny, G. (1980) “ Psicología Social Experimental: Autonomía, Diferenciación e Integración”, Trillas, México.

La representación social y conceptos afines semejanzas y diferencias

Como las representaciones sociales integran a una gran gama de elementos y no son las únicas producciones mentales que tienen un origen social, ni tampoco las únicas que se forman con base en instancias sociales estructuralmente definidas, revisaremos algunos de los conceptos que, por su mayor o menor cercanía, hacen necesario explicar su distinción y similitud, para evitar así una posible confusión.

En primer lugar nos referiremos a las *actitudes*. Según Ibáñez (1988), en la actualidad abundan los investigadores sociales que aún no distinguen las diferencias entre la representación social y el concepto de actitud, porque consideran que la representaciones sociales no aportan nada nuevo sobre éste, lo cual se debe fundamentalmente a que lo atribuido ahora a las representaciones sociales (disposiciones cognitivas y afectivas que condicionan la relación con diversos objetos y orientan la conducta hacia fines concretos), es muy semejante a lo que ya hacían las actitudes. Sin embargo, si retrocedemos a la época de Allport, encontramos que a partir de aquí el concepto de actitud fue adquiriendo tonalidades más psicologistas e individualistas, lo cual acabó con la dimensión colectiva que pudieron haber tenido las actitudes. Con esto, la actitud se consolidó como un instrumento importante para conocer al individuo, poder predecir su conducta y explicar la relación con los demás, aunque ya no apoyó el estudio de la realidad social.

Además de la orientación individual de las actitudes, una de las principales diferencias con el concepto de representación social, es que las primeras se sitúan en el polo de las respuestas. En la actitud se maneja la existencia de un estímulo ya constituido, hacia el cual se reacciona, según el tipo de disposición interna que se haya adquirido con relación a él. En cambio, la representación social se ubica en dos polos: entrelaza la respuesta y el estímulo, ya que la respuesta emitida ante un objeto determinado, está prefigurada de la misma forma en que

construimos ese objeto, es decir, la actitud orienta la respuesta frente a cierto estímulo, mientras que la representación social constituye en sí el estímulo y determina la respuesta que se da. No obstante, hay que recordar que Moscovici valoró el concepto de actitud de tal modo que, lo integra en las tres dimensiones básicas de la representación social, con lo cual también contribuyó a desatar mayor controversia entre las semejanzas de estos conceptos.

En segundo término, analizaremos la relación del concepto de *imagen* con el concepto de representación social. La polémica se inició desde el mismo nacimiento de la teoría de la representación social, cuando su fundador, Serge Moscovici, publicó *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961), obra donde prácticamente sustituye la palabra de representación social por la de imagen. Sin embargo, para muchos autores, entre los que encontramos a Ibáñez y a Jodelet, la imagen se construye esencialmente como una reproducción mental de un objeto y se relaciona directamente con los mecanismos de la percepción. Por su parte, la representación social está muy lejos de constituir una reproducción especulativa de un cierto objeto externo, siendo más bien, un proceso de mera construcción mental de un objeto cuya existencia depende en parte del propio proceso de representación.

Por último nos dedicaremos al concepto que sin duda presenta mayor grado de cercanía con el de representación social, nos referimos a la *ideología*. Investigadores como Robert y Faugeron (1978) han afirmado que la representación social es engendrada por la ideología, siendo la primera sólo una manifestación concreta y objetivada de la segunda. El mismo Moscovici (citado por Ibáñez, 1988), siguiendo a Althusser, considera que las representaciones sociales y las ideologías se encuentran en una relación de inclusión, donde la ideología es el sistema constituido por un conjunto de representaciones sociales y la relación entre ambas pertenece al tipo de relación existente entre la parte y el todo.

Continuando en la misma línea, también Flores y Parada tocan este punto. Para ellas, la ideología es un sistema de pensamientos, creencias y normas que participan en la regulación social y por medio de representaciones sociales conforman la subjetividad propia de cada individuo. Las representaciones sociales no son independientes de las ideologías, sino parte de ellas y su relación queda establecida porque "... las representaciones sociales traducen de cierta manera el clima ideológico a partir de una experiencia en concreto" (Flores y Parada, 1994:216).

Si analizamos estas tres versiones, vemos que se pueden organizar en dos grupos: en el primero encontramos a Robert y Faugeron y a Flores y Parada, quienes reconocen la importancia de la representación social, en una relación de dependencia con respecto a la ideología, en el segundo, ubicamos a Moscovici, quien viene al rescate de las representaciones sociales y anula la utilidad de la ideología, la cual se ve reducida a sólo actuar como concepto englobador, y éste se queda vacío cuando se le restan las representaciones sociales que la constituyen.

Una perspectiva que no reduce un concepto a otro y que trata de mantener la potencia explicativa tanto de la ideología como de la representación social, es enunciada por Tomas Ibáñez (1988). Para él, las representaciones sociales siempre se refieren a un objeto particular, son representaciones de algo, hechas por alguien (grupos o personas): lo cual excluye la existencia de representaciones genéricas e indiferenciadas en cuanto a sus portadores.

En oposición a estas características, la ideología sí tiene una connotación general, pues es capaz de generar juicios, percepciones, actitudes y opiniones (fenómenos que también encontramos en la representación social) que no van anclados en objetos específicos, pero que afectan las producciones cognitivas de la sociedad en su conjunto, por lo que, ante una ideología puesta en marcha, se pueden tener

distintas representaciones de ella. En esta argumentación queda clara una distinción entre estos conceptos y se reconoce que, aunque son fenómenos diferentes, están fuertemente vinculados, al grado que el estudio de uno es relevante para la comprensión del otro, sin que la investigación centrada en las representaciones sociales agote las características de la ideología.

También se ha expresado una relación teórica de la representación social con *el prototipo, la percepción, el prejuicio, la opinión* y a pesar de que todos estos son conceptos más lejanos, basta con recordar una cuestión que indudablemente los separa tajantemente de la representación social. Estos conceptos consideran al individuo y a los grupos como entes pasivos, no tanto por su creación y elementos que ponen en marcha, sino porque en ellos los sujetos sólo seleccionan y manejan una información ya acabada, que en ese momento circula en su entorno. En cambio, en la representación social, se parte de que el sujeto produce acciones e interacciones con su medio ambiente, que indudablemente los modifican a ambos donde se construye y reconstruye, de forma continua, una representación social, que además de explicar la realidad social, paralelamente la va incorporando en el propio sujeto, con lo cual, también se valora la actividad simbólica y la capacidad interpretativa de las personas para poder elaborar una auténtica reproducción de las propiedades del objeto social (Flores, 1993).

Aspectos a considerar en el estudio de la representación social

El estudio psicosociológico de la representación social, comprende varias etapas o niveles que el investigador debe contemplar para incluir aquellas que son más relevantes para su trabajo. Moscovici distingue tres grupos de fenómenos relativos al análisis de la representación social:

- a) La organización de su contenido y estudio tridimensional.
- b) El proceso de elaboración de la representación social.
- c) El sistema cognitivo propio de la representación social.

Hay que recordar que la primera condición para llevar a cabo un estudio de la representación social, es que el objeto de estudio efectivamente exista como objeto de representación. La segunda condición es que los sujetos puedan expresar su representación social y la tercera, que el instrumento predeterminado por el investigador, logre integrar los elementos que conforman dicha representación.

Instrumentos utilizados para investigar empíricamente a la representación social

En la historia de las representaciones sociales como insumos para la investigación en psicología, podemos mencionar, en primer lugar, el estudio que Moscovici llevó a cabo en 1961, en el que utilizó cuestionarios de preguntas cerradas, entrevistas abiertas y el análisis de contenido: este último lo utilizó para conocer la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa.

Por su parte, Herzlich (1975), empleó entrevistas no estructuradas para acceder a la representación social de la salud y la enfermedad. Para 1982, Hewstone, Jaspars y Lalljee utilizaron el análisis de contenido con un ensayo escrito, en el cual se expresaban libremente los juicios del objeto cuya representación social se investigaba.

Käes, en su estudio *Imágenes de la cultura entre los obreros franceses* (1968), aplicó un cuestionario constituido por preguntas cerradas, semiestructuradas y abiertas, considerando que la ambigüedad de los estímulos, es condición metodológicamente óptima para el estudio de las representaciones sociales.

Según Ibañez (1988), el procedimiento clásico para acceder al contenido de una representación social, consiste en recopilar material discursivo, con una producción que puede ser, o bien espontánea, mediante conversaciones y pláticas, o bien inducida, por medio de cuestionarios o entrevistas

semiestructuradas. Posteriormente, este material discursivo es sometido a técnicas de análisis de contenido, cuyo tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social. Sin embargo, a pesar de ser muy empleado, no goza de gran prestigio en el seno de la comunidad científica, debido a su escaso rigor y al componente subjetivo propio de todas las técnicas de tipo hermenéutico.

El método de mayor aceptación entre los estudiosos de las representaciones sociales, se basa en el análisis de correspondencias y en un análisis multidimensional de tipo factorial que presenta un alcance descriptivo. Este método ha sido muy empleado por Di Giacomo en sus investigaciones de 1981 y 1987. Inspirándose en el diferencial semántico, el investigador seleccionaba una serie bastante extensa de palabras-estímulo que hacen referencia al objeto social que se pretende investigar. Una vez conformada esta lista, se pide a una muestra de sujetos que asocie libremente a partir de cada una de estas palabras, lo cual desemboca en lo que se ha denominado "diccionarios de asociación" que pueden considerarse como representativos del campo semántico de cada palabra estímulo. Estos diccionarios proporcionan los primeros datos sobre la dimensión de información de la representación social. El paso siguiente consiste en recurrir al análisis de correspondencias, para establecer el grado de similitud existente entre los diversos campos semánticos.

Este tipo de tratamiento genera representaciones gráficas en las que se puede visualizar el grado de solapamiento o de independencia entre los campos semánticos o diccionarios de asociación, de tal forma que las palabras que se han asociado con muchos de los estímulos presentados, quedan agrupados en el centro de la representación gráfica, mientras que, aquellas palabras que han sido asociadas de forma particular aparecen agrupadas en otras zonas. En este método, la forma en que las personas o los grupos estructuran el campo semántico de un determinado objeto social, permite acceder a la representación

social de dicho objeto, indicando los factores que dan cuenta del máximo de variabilidad y estableciendo la jerarquía de dichos factores.

Otra forma de investigar las representaciones sociales, consiste en abordarlas dentro de un contexto experimental. En este caso, las representaciones sociales desempeñan un papel de variables intermediarias que inciden sobre otros procesos psicosociales, como por ejemplo el trabajo en grupo o las conductas de negación. La metodología aquí empleada, consiste en inducir distintas representaciones sociales en laboratorios experimentales y analizar la forma en que estas inciden sobre el proceso psicosocial que se pretende estudiar, de modo que la representación social actúa como variable independiente (Ibáñez, 1988).

Otro enfoque metodológico para las representaciones sociales, consiste en utilizarlas como variables dependientes, analizando la forma en que ciertas modificaciones introducidas en la situación afectan las representaciones que se forman sobre tales situaciones. Por ejemplo, Jean Claude Abric (citado por Ibáñez, 1988:69) ha mostrado cómo la simple inducción de una representación, según la cual el sujeto está confrontando a otra persona, modifica por completo su conducta en una actividad de juego competitivo. Estos estudios han contribuido a esclarecer ciertos aspectos de la dinámica de las representaciones sociales y en especial su función en la determinación de las conductas.

Finalmente, concluimos este apartado, mencionando el método que surgió del área que estudia la estructura interna de las representaciones sociales: el Modelo de los Esquemas Cognitivos de Base, de C. Guimelli y M. L. Rouquette (Guimelli y Rouquette, 1992). Este modelo se apoya en numerosas investigaciones que muestran que los elementos constituyentes de una representación social, pueden ser de dos tipos: centrales y periféricos, por lo cual, busca identificar estos elementos por medio de un listado de 28 conectores y una fórmula aplicada a diferentes niveles de análisis, que proporciona una Valencia, e indica de qué tipo de elemento estamos hablando. Los elementos centrales son el origen y la

coherencia principal de la estructura de una representación social, que en gran parte determinan el significado de las representaciones sociales y se caracterizan principalmente por ser estables y resistentes al cambio. En contraste, los elementos periféricos parecen depender de los centrales, pero ellos juegan un rol fundamental en la dinámica de las representaciones sociales. Los elementos periféricos están ligados al contexto inmediato, en el cual están inmersos los individuos, poseen un rol adaptativo y permiten el anclaje de la representación social en la realidad de cada grupo social (Rateau, 1995:137).

Hasta aquí hemos pretendido abordar la teoría de la representación social, desde sus antecedentes, su origen, construcción, estructura, mecanismos internos, sus dimensiones y condiciones de emergencia, con el fin de entender qué es una representación social. El siguiente paso en esta investigación, es definir nuestro objeto de estudio: “la equidad de género en la educación”, que nos llevará a insertarnos en un proceso similar al que han vivido las sociedades más avanzadas; es decir, indagaremos los aspectos desde nuestra historia social hasta los espacios más cercanos e íntimos, que conforman nuestra propia representación social de equidad de género.

CAPITULO II. EQUIDAD DE GÉNERO

Determinación histórica de lo masculino y lo femenino

Históricamente, las asignaciones a lo masculino y a lo femenino son producidas por la cultura mediante la interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas para así, regular el comportamiento de mujeres y hombres (Araya, 2001).

En nuestro país, la construcción de lo masculino y lo femenino se ve determinada por un sentido místico y religioso, un sistema patriarcal instituido desde nuestras dos raíces culturales fundamentales, la indígena y la española. Dicha construcción se caracteriza por dar un sentido de marginación e invisibilidad a lo femenino, mostrando lo masculino como más valioso o superior.

Los estudios de género han proporcionado evidencia sobre el contenido androcéntrico que invisibiliza a las mujeres en la historia, en las artes y, en general, en todos los campos del saber, así como el papel de madre-esposa que histórica y tradicionalmente se les ha asignado.

A continuación presentamos algunos aspectos históricos que develan el qué y por qué de la condición de las mujeres que hasta hoy prevalece en mayor o menor grado.

Época Prehispánica

En las culturas indígenas prehispánicas existió un esquema de lo femenino y lo masculino representado en sus dioses y símbolos religiosos. El nivel jerárquico femenino de estas deidades tiene poco qué ver con las mujeres en la sociedad, en

donde la mujer dependió siempre del hombre, padre o esposo, aunque haya ocupado un lugar preciso en la producción de acuerdo con la división del trabajo, la cual no sólo asignaba labores domésticas, sino también trabajo artesanal y de campo. La violencia intrafamiliar era sancionada, ya que la mujer casada podía denunciar malos tratos y demandar su separación; ella se quedaba con los hijos y las hijas y podía conseguir otro compañero. Los padres recomendaban a las mujeres ser trabajadoras, discretas, honradas, limpias y permanecer dedicadas a la atención de su esposo y de sus hijos y de sus hijas para ser dignas de merecerlos. Se les insistía en el cuidado de su virginidad, que entregarían únicamente al que fuera su marido. Los consejos dados al hijo varón eran similares a los de las mujeres, pero se resaltaban el valor y el compromiso social y político para con la comunidad, quedando las mujeres excluidas en la toma de decisiones políticas.

Además, se enseñaba que la mujer debía respetar a su marido, obedecerlo y realizar con diligencia todo lo que él ordenara, a fin de que éste no la “repudiara”, procedimiento que podían utilizar los hombres para disolver el vínculo matrimonial (Galeana y Pérez, 1993:430-431).

Época Colonial

La moral conservadora impuesta por los españoles durante la colonia, muestra los intereses y aspiraciones del grupo en el poder; conquistar y poblar fueron sus objetivos, y bajo estos principios invadieron también las conciencias de los grupos indígenas, imponiendo la idea cristiana de la vida. Uno de los principales intérpretes e ideólogos de la doctrina católica, Santo Tomás de Aquino, expresa la cosmovisión católica en su discurso “El matrimonio es el signo de una realidad sagrada, porque produce en los esposos la gracia de la unión entre los fieles, que es uno de los principales valores sagrados, la cabeza del grupo es el varón, a quien están sometidos la mujer y los hijos e hijas con sujeción civil, debe proteger

y gobernar, tiene potestad para dar órdenes por el bien de la mujer y los hijos” (St. Sup. 64, 2; Ortega, 1988).

El matrimonio fue una de las instituciones que demandó especial atención en esa época, ya que los religiosos no administraban el sacramento del bautismo a los indígenas adultos y adultas que no hubieran aceptado las normas matrimoniales del cristianismo. Debido a la colonización, se produjo un encuentro de culturas que provocó puntos de conflicto entre las normas de indígenas y españoles: a) matrimonio entre individuos con parentesco; b) poligamia y c) disolución del vínculo matrimonial, independiente de la muerte de algún miembro de la pareja. Situaciones que la religión cristiana no admitía, pero sí, la cultura indígena, generando dichos conflictos.

Cabe resaltar, que el mayor número de solicitudes de divorcio correspondía a las mujeres, destacando la crueldad y los malos tratos por parte de su marido, así como, el adulterio, las agresiones sexuales y la falta de recursos para el mantenimiento del hogar. Mientras que las pocas solicitudes realizadas por los hombres estaban en el adulterio, descuido en las funciones del hogar y el maltrato (considerado esto cuando la mujer provocaba peleas, decía “maldiciones” o era terca y desobediente). Sin embargo, si la mujer insistía en divorciarse debía estar dispuesta a atravesar por situaciones denigrantes: inmediatamente era sacada de su casa y “depositada” con un miembro respetable de la comunidad hasta que terminara el proceso de divorcio (Galeana y Pérez, 1993).

El sometimiento de la mujer era tal, que si se separaba del marido generador de violencia, no podía volver a casarse, ni tener relaciones sexuales. A su vez, el hombre podía continuar su vida sexual, ya que aún la prostitución, era tolerada por la iglesia por causa del bien público.

Por otra parte, mientras que a los niños se les pedía que fueran hábiles en el razonamiento y el estudio, debido a que eran ellos quienes iban a ser llamados a participar en las actividades sociales y a decidir sobre ésta, y por ello se les consideraba portadores de una personalidad más rica y armoniosa; a las niñas se les exigía que fueran “santas” y se les preparaba para ser esposas de Dios o de los hombres, con lo cual se les confinaba a mantenerse en una relación pasiva, apegada a las leyes religiosas, al mismo tiempo que se les apartaba del mundo.

Época independiente

En ésta época, los lugares en donde se acogía a las mujeres que no contraían matrimonio, se divorciaban, eran infieles o quedaban viudas, fueron etiquetados bajo del concepto “Casas de beneficencia y corrección”. Al decretarse la Constitución de 1836, las ideas liberales dieron fin a éstos lugares. Cuando Porfirio Díaz fue presidente, en 1877, se creó la Dirección de Beneficencia, dentro del Ministerio de Gobernación, el cual aparentemente resolvió la situación de aquellas mujeres que estaban acogidas, mandando a la cárcel a las que se consideraban delincuentes y dejando a las demás en libertad, atendidas a sus propias fuerzas, con el argumento de que con ello se les permitiría ser autosuficientes; no obstante, en la práctica las condiciones existentes obstaculizaban su desarrollo y las dejaban indefensas.

Respecto al marco normativo mexicano, el de 1884 reconocía “La regla fundamental de la capacidad”; en el artículo 1º se señalaba que “La ley civil es igual para todos, sin distinción de personas ni sexos, a no ser en los casos especialmente declarados” (Alarcón, 1885. “Estudios sobre el código civil del D. F. México, cit. en Galeana y Pérez, 1993:438).

El mismo código señalaba desigualdades o incapacidad de la mujer, el art. 190 mencionaba que “La mujer debe vivir con su marido”, “el mundo debe proteger a la mujer, ésta debe obedecer a aquél en lo doméstico, en la educación de los hijos y en la administración de los bienes” (ibídem).

Época Revolucionaria

A finales del siglo XIX, la imagen de la mujer que se difundió en la época anterior, era válida para todas las mujeres de todas las clases sociales; sin embargo, existieron grupos de mujeres que demandaban la igualdad de derechos, sobre todo aquéllas que pudieron ingresar a la vida productiva como consecuencia del desarrollo industrial del porfirismo, específicamente, en la manufacturación y el servicio. Intelectualmente, algunas se comienzan a desarrollar en el periodismo, en el que expresan sus preocupaciones por redefinir su función social y alcanzar reconocimiento y valorización a través del estudio y el trabajo remunerado.

Los conflictos bélicos en México han favorecido a la mujer porque le permitieron movilidad y toma de conciencia social. La participación de la mujer en la época de la Revolución, constituye el primer cambio social de nuestro siglo que definió el desarrollo de nuestro país y el de sus mujeres porque representó un camino definido para lograr cambios en el estatus social, dotándolas de un nuevo papel en la sociedad y de participación nacional; por ejemplo, las mujeres seguían desempeñando los roles tradicionales de abnegación y dulzura, pero incorporando ya su faceta de sexualidad; apareció la mujer como heroína aunque con carácter varonil, y participó en la guerra en diferentes niveles, incluyendo los de su rol tradicional (cocineras, lavanderas y concubinas).

La dinámica familiar y el esquema de la fidelidad se transformaron, pues la mujer podía buscar otra pareja en caso de muerte de su compañero, aunque aún

mantenía ciertos rituales, como esperar el cortejo en un tiempo prudente ante la pérdida de su cónyuge.

A partir de 1911, el derecho al voto fue exigido por las organizaciones feministas creadas en esta época, lo que facilitó la incorporación de la mujer en trabajos dentro de fábricas y oficinas. A pesar del apoyo recibido por parte de algunos revolucionarios, éstos tenían temor de que la participación activa de las mujeres en la sociedad, les restara "feminidad", es decir, dejaran de ser sumisas y dóciles.

El General Salvador Alvarado reconoció que la mujer tenía la capacidad de integrarse a la vida pública y superarse personalmente pero sin descuidar su labor dentro de la familia, porque ésta era importante para el desarrollo del país. En 1916, fue quien convocó al Primer Congreso Feminista, con uno de los puntos más sobresalientes que fue "el perfecto derecho que tiene el pueblo a construir las leyes por las cuales le parece justo y conveniente regirse. Pero el pueblo está formado por hombres y mujeres, y las mujeres, obligadas a obedecer la ley, no han intervenido en su construcción" (Primer Congreso Feminista en México –1916. Memorias(1975) Biblioteca del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. México, citado en Galeana y Pérez, 1993:441).

Época Posrevolucionaria

En 1917, a través de la Ley sobre Relaciones Familiares, se rompió el esquema que regía hasta ese momento: los derechos y obligaciones personales de los individuos deben establecerse sobre bases de igualdad entre hombres y mujeres y no en el poder que la autoridad le otorgaba al marido sobre su esposa. Así, se observaron adelantos en el código civil, por ejemplo, en el Art. 43, "marido y mujer tendrán en el hogar autoridad y consideraciones iguales, y de común acuerdo arreglarán todo lo relativo a educación y establecimiento de los hijos y las hijas y la administración de los bienes que a éstos pertenezcan (Galeana y Pérez,

1993:442). Mientras que, en el Art. 44, se conserva la división del trabajo entre los sexos: la mujer tiene la obligación de atender todos los asuntos domésticos.

En el código de 1918, se presenta un avance en la igualdad marido-esposa, en el que la mujer no necesita licencia marital para trabajar; se establece que puede desempeñar cualquier empleo, profesión, industria, oficio o comercio, siempre y cuando no perjudique su rol tradicional (como madre, esposa y doméstica).

En tanto las reformas de 1975, tratan de la igualdad entre los sexos. Sin embargo, como se puede observar, es muy distinto que se decrete la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, a que éstos sean respetados en la práctica.

Se puede afirmar que, hacia fines del siglo XX, el marco normativo mexicano ha avanzado en el camino de la igualdad jurídica entre el varón y la mujer. Ello refleja un cierto interés por parte del Estado en mejorar las condiciones de vida de las mujeres, pero la realidad está muy lejos del ideal que se busca en el marco normativo de la Constitución Política de nuestro país. Se ha encontrado que los grandes problemas que inhiben el desarrollo de la mujer en un plano de igualdad con los varones, son la discriminación laboral, falta de acceso a puestos de decisión política y administrativa, dependencia marital, violencia física y moral en todas sus formas; lo cual se debe en gran parte a la falta de difusión de las normas que definen la igualdad jurídica de las mujeres, y también a que no existe una solución legal definida para combatir estos problemas, tanto culturales como los relacionados a las prácticas sociales. En cambio, si hay una notoria contradicción entre las normas secundarias y la norma constitucional ligada a costumbres pasadas, que se repiten de generación en generación, porque no hay una educación para la igualdad, y sí, una dificultad enorme por aceptar los cambios legales necesarios para terminar con esos dos obstáculos.

El Sistema Patriarcal

Como resultado de las relaciones múltiples y complejas entre los individuos, se establece la organización de cada sociedad, para ofrecer la alternativa de observar una estructuración de diversos mundos separados. Diversidad conflictiva y con frecuencia violenta.

La vivencia social cotidiana es el resultado de la combinación de reglas, normas, costumbres, dogmas y tradiciones míticas o históricas, y de preferencias, afinidades e intolerancias, que nos permiten analizar los reconocimientos y los desconocimientos de las distintas particularidades.

En cada uno de estos órdenes prevalece la supremacía de un género sobre el otro, por el solo hecho de haber nacido hombre o mujer, cualquier sujeto queda encuadrado diferencialmente en la estructura social que define niveles de poder y dominio; tal inclusión constituye su determinación política, ya que delimita con rigidez los ámbitos de las relaciones de las personas y las formas que pueden tomar las interacciones en que se involucran. A lo largo de su vida, cada una de éstas puede pasar de un estrato a otro, de una clase a otra, o de un estatus a otro; pero las identidades básicas, definidas desde el nacimiento y reforzadas a lo largo de su desarrollo, están presentes durante todo el curso y proyecto de vida. La adscripción genérica no cambia, aunque varíen parcialmente algunos atributos de la masculinidad y la femineidad. Además, los cambios factibles en los ámbitos sociales donde se desarrollan, son experimentados de forma distinta por hombres y mujeres, desde la fuerza o la debilidad social otorgadas por la asignación de género; así pues, aún cuando ciertos contenidos concretos de la sexualidad difieran de una sociedad a otra, o a través del tiempo en una sola, prevalece la característica fundamental del orden genérico. Por ello, la sexualidad es constantemente reproducida como norma de control de los individuos y de valorización social, y es instrumento y objetivo del orden genérico patriarcal o

patriarcado; es decir, en el "orden social caracterizado por relaciones de dominación y opresión establecidas por unos hombres sobre otros y sobre todas las mujeres y (las demás) criaturas... (En él) los varones dominan la esfera pública (gobierno, religión, etc.) y la privada. Mora, 1981:231 (citado en Álvarez, L. y Figueroa W., 2001).

Lagarde (1993) analiza el patriarcado como uno de los espacios históricos del poder masculino, asentado en las más diversas formaciones sociales y manifiesto en todas las formas políticas, económicas, sociales y religiosas. Considera que sus características generales son:

1. El antagonismo genérico, asociado a la opresión de las mujeres, el dominio de los hombres y la imposición de sus intereses, reflejados en las relaciones, formas, normas, lenguajes e instituciones sociales.
2. El machismo, basado en la interiorización y discriminación de la mujer por el poder masculino, y el reconocimiento de la virilidad opresora y de la feminidad opresiva.
3. La división del género femenino, basada en la competencia con los hombres y en el interés por ocupar los espacios en la vida que le han sido destinados de acuerdo a su condición y a su circunstancia.

Lagarde señala que los grupos sociales sujetos al poder patriarcal, se definen en relación a las características genéricas, de preferencia erótica, de edad, de salud y de plenitud vital. El poder patriarcal se articula con las opresiones en cuanto a clase, nacionalidad, etnia, religión, política, lingüística y raza.

Por el sólo hecho de ser hombres, éstos ejercen la opresión patriarcal, independientemente de su voluntad y su conciencia. Las mujeres, también consideradas dependientes, inferiores y discriminables, son sujetos de esta opresión. El patriarca quien gobierna y somete directa o indirectamente, es el

personaje al cual se le confiere autoridad y control patriarcal en todas las esferas de la vida social, tanto en las públicas como en las privadas.

La organización genérica de las sociedades contemporáneas, es el resultado político de la forma patriarcal básica de quienes están sometidos a ese poder. Al mismo tiempo, en su dimensión social, la organización genérica tiene como misión mantener su ampliación y reproducción bajo ese dominio.

Este sistema de sometimiento es injusto y contraproducente para la integridad de la mayoría de las personas, así como para la democracia. La opresión de género (masculino sobre femenino) produce, en parte, los bienes, la satisfacción de necesidades primarias y el poder; a su vez, el poderío de género crea infidelidad, sufrimiento, limitaciones y conflictos en la vida cotidiana.

El acceso al bienestar está definido diferencialmente por géneros; además de la desigualdad, se reproduce la concentración masculina de los recursos, los bienes, las riquezas y los poderes económicos, sociales y culturales. Y esto se logra al privar y excluir previa y sistemáticamente a las mujeres (Lagarde, 1993), es decir, no sólo el desarrollo de un país está limitado por el sistema patriarcal, sino que, además, aunado a ello, las mujeres son las más pobres y las más oprimidas en sus países, unos cuantos hombres son los poderosos dentro de éstos.

Lo anterior nos lleva a concluir que para mejorar la calidad de vida personal y social, es necesario modificar la asimetría política entre mujeres y varones, ya que todas las personas están involucradas en conflictos permanentes entre lo que debe y no debe, matizados por sus grados de conciencia y de saber. De hecho las mujeres hacen trabajo invisible y visible, pues participan no sólo en la reproducción de la vida y del orden cotidiano, sino también en la organización comunitaria, aprendiendo oficios y desarrollando sus habilidades sin obtener

jerarquía, riqueza ni poderío personal o genérico que corresponda con sus capacidades y acciones.

Es decir, la aldea patriarcal en la que vivimos se ha ampliado a todo el mundo; la dominación masculina oprime a las mujeres, y aunque ha tenido algunas variaciones conforme se avanza en el tiempo y en la historia de cada país, procura conservar su esencia.

Así bien, la diferencia por sí misma no crea distribución desigual de poderes, se requiere, además la valoración de las personas en los rangos superior, mayor, inferior y menor, lo que da como resultado el grado, contenido y tipo de poder entre las mujeres y los hombres; por ello, cada mujer y cada hombre, por el simple hecho de serlo, tienen una carga política específica: ejercen y / o están sometidos a poderes, y ocupan espacios y niveles en jerarquías filosóficas, simbólicas y de control social. Todo esto se deriva del cimiento de la organización genética, es decir, del sexo y se concreta en la construcción de la sexualidad, en la cual se reconocen dos tipos de cuerpos diferenciados (masculino y femenino), al mismo tiempo que se construyen dos modos de vida, dos modos de ser y de existir: la mujer y el hombre.

Siendo la condición política patriarcal, para ambos sexos obviamente distinta, la explotación económica de las mujeres es base de su explotación erótica, afectiva, intelectual y cultural, en consecuencia, fuente de poder de los hombres y de aquellos que se benefician de los servicios y los bienes y de la riqueza económica, social y cultural producidos y obtienen no sólo retribuciones sino también el poder de dar y quitar a las mujeres bienes, pertenencia, estatuto, prestigio, espacio social, identidad y sentido a sus vidas.

De igual manera, el sistema político de géneros combina los poderes de dominio y afirmación, prevaleciendo poderes que se ejercen sobre otros, en los que el

dominado espera tener bienes vitales y aquél que domina se beneficia al mantener sus poderes y se afirma en su papel de patriarca.

Sin embargo, es importante señalar que el dominio no sólo se presenta entre seres de distintos sexos (hombre-mujer) sino también entre personas del mismo sexo (mujer-mujer / hombre-hombre). Así, los hombres ejercen control sobre otros hombres por la competencia entre ellos para ser superiores, exitosos, y porque cada uno lucha por obtener poder para sí mismo. Las mujeres se enfrentan entre sí, inferiorizadas, se dominan unas a otras, aunque todas, en rangos distintos, están sometidas a la sujeción patriarcal; esta capacidad de dominar a otras mujeres les permite disfrutar por algún tiempo del poder de dominio. Las mujeres también ejercen poder sobre los hombres, empoderadas por su clase, su edad, su rango, su relación de parentesco, conyugal, erótica, intelectual, etc. (madres a hijos, jefas a empleados, maestras a alumnos, etc.).

Aún existiendo estos dos tipos de relaciones de poder, la que sigue prevaleciendo es la que se da entre personas de sexos diferentes y reafirma una vez más, el sistema patriarcal, cuyo paradigma es el hombre, y está basado en el dominio de éstos sobre otros y de la enajenación entre las mujeres, colocando a los hombres como dueños y dirigentes del mundo, de un mundo asimétrico, desigual y enajenado, de carácter androcéntrico y misógino. En él, el sujeto no sólo es el hombre, sino el patriarca.

Como se puede observar, la literatura sobre las mujeres es una meditación larga acerca de la naturaleza de la opresión y la subordinación social de éstas; ello no es una cuestión trivial, pues las respuestas que se dan, condicionan las visiones del futuro y la evaluación de, sí es realista o no, la idea de construir una sociedad sexualmente equitativa.

Anne Schaeff, considera al sistema patriarcal como el Sistema del Macho, al que define de la siguiente forma: "régimen en que vivimos, donde el poder y la influencia son atribuidos a los varones. No se hizo de la noche a la mañana, ni fue el resultado de las conjuras de unos cuantos individuos; todos nosotros no sólo lo permitimos suceder, sino que participamos en su desarrollo. Sin embargo no es más que un sistema, y a pesar de que todos vivimos en él, no es ni debe ser la realidad, porque no representa la forma de ser del mundo. Desgraciadamente, algunos de nosotros no queremos reconocer que sólo se trata de un régimen y creemos que es la realidad o la forma de ser del mundo" (Schaeff, A., 1985: 33).

Este sistema controla casi todos los aspectos de nuestra sociedad, es importante no perder de vista que se está hablando sólo de un sistema y no de individuos específicos dentro de él, es decir, no es la realidad, el mundo no es así, aunque la sociedad, influida por este sistema "del macho", ha tratado de crear un mundo en donde el patriarcado hace las leyes, dirige la economía, fija los salarios, decide que es el conocimiento y cómo debe enseñarse. Como cualquier otra estructura, tiene rasgos negativos y positivos pero, porque se trata sólo de una serie de normas, puede desglosarse, examinarse y cambiarse, desde dentro y desde fuera, al mismo tiempo.

El Sistema del Macho, de acuerdo con Anne Schaeff (1985), se basa en cuatro mitos que lo alimentan, lo mantienen y lo justifican; ha envuelto a la sociedad durante mucho tiempo, tanto que muchos hombres y mujeres ni siquiera están conscientes de él e incluso niegan su existencia:

1. El Sistema Patriarcal es el único que existe. Por ello, las creencias y percepciones de otras estructuras (como las del sistema femenino), son consideradas como raras, incongruentes, repugnantes e incompetentes. Este mito es contraproducente para ambos sexos, limita a las mujeres para

explorar sus propias percepciones y capacidades, y obstaculiza a los hombres que desean comprenderlas.

2. Este sistema es superior. Parece haber una incongruencia entre este mito y el anterior, es decir, se considera que el Sistema del Macho es el único que existe, lo cual quiere decir que no hay otro, por lo tanto, no puede ser superior, y, si es así ¿superior a qué? Esto nos lleva a suponer que en cierta forma el Sistema Patriarcal ha reconocido que hay otras realidades, aunque sigue considerándose superior y como realidad única. Así, cualquiera que no pertenezca a este sistema es inferior y esto incluye a los miembros de los demás grupos: a las mujeres y a los hombres que no se adecuan a sus normas.
3. El Sistema Patriarcal lo conoce y lo comprende todo. Ambos sexos creen que los varones deben saber y lo saben todo; este mito está directamente relacionado con los estereotipos de los roles sexuales. En su conjunto, los estereotipos sexuales sustentan los mitos de dicho sistema. No se puede negar que existen otras tradiciones en nuestra cultura, pero si los hombres dicen que las mujeres son débiles, y ellas se comportan así, ¿quién puede cuestionar el mito?
4. Es posible ser totalmente lógico, racional y objetivo. Se debe luchar constantemente en contra de todo modo de ser que no corresponda a uno, es decir, la persona debe superar y negar cualquier tendencia hacia lo irracional, lo ilógico, lo subjetivo, o hacia pensamientos y conductas intuitivas. Por ello es que los hombres constantemente repiten que las mujeres son, por naturaleza, ilógicas, irracionales y poco objetivas; sin darse cuenta que al hacerlo están utilizando sus emociones.

Hasta aquí se ha descrito el Sistema del Macho (o Sistema Patriarcal) tal y como lo perciben las mujeres desde su propio punto de vista (según la autora antes mencionada, con base en su experiencia terapéutica y comunitaria, cuando entró en contacto con mujeres receptoras de violencia), pero hay que señalar que al mismo tiempo existe un Sistema Femenino. No es ni bueno ni malo, simplemente existe, en éste sistema las relaciones son consideradas igualitarias hasta que se demuestre lo contrario.

Ante este aspecto, Anne Schaefer considera que sólo se aplica a mujeres fuertes y con conciencia, y que han llegado a conocer y a confiar en su propio sistema. Aquí, el centro del universo son las relaciones humanitarias, aunque en éstas se pueden o no incluir a los hombres. Aparece algo que en pocas ocasiones se ha presentado en el Sistema del Macho: la relación con ella misma, la conciencia de sí y el concentrarse en las propias necesidades, que no es lo mismo que el egoísmo (como en el Sistema Patriarcal), ya que se sabe consciente e interesada en los demás. Cada uno de estos sistemas no son la única realidad ni son los correctos; ninguno representa enteramente al mundo. Pero cuando alguno de estos sistemas se plantea como la única realidad y la otra es descartada por rara, incongruente, etc., entonces nadie es libre de explorar las posibilidades inherentes a las demás verdades. Con el tiempo surgirán otros sistemas, con sus propios modelos y alternativas. Si se diera la oportunidad a todas las personas de indagar y estudiar otras verdades, se podrían acercar a una mayor comprensión del ser humano.

El análisis de las causas de opresión de las mujeres, forma la base de cualquier estimación del cambio indispensable para alcanzar una sociedad sin jerarquía genérica. Así bien, al preguntarnos cuáles son las relaciones por las que una persona del sexo femenino se convierte en una mujer oprimida, encontramos una respuesta en el artículo de Gayle Rubin (1975), *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo* (cit. en Lamas, 1996) que analiza las obras de Levi-

Strauss y S. Freud y menciona cómo abordan el tema de la domesticación de las mujeres. Al leerlas, se vislumbra un aparato social sistemático que emplea mujeres como materia prima y modela mujeres domesticadas como producto; Rubin considera que estos autores proporcionan los instrumentos conceptuales con los cuales se pueden constituir descripciones de esa parte de la vida social, que es la sede de la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales; a esta parte de la vida social, Rubin le ha dado el nombre del "sistema de sexo / género", definido como "el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (cit. en Hernández, 1995:9).

El sexo, el género y la procreación humana, han estado sometidos y se han modificado por una incesante actividad humana durante milenios. El sexo es en sí un producto social; se necesitan entender las relaciones de su producción y olvidar por un momento los aspectos materiales de la vida, tal y como lo propuso Engels, quien señaló la existencia y la importancia del campo de la vida social que Rubin llama sistema de sexo / género.

Se han propuesto algunos modos explicativos del sistema de sexo / género. Los más comunes son el "patriarcado" y "modo de reproducción", cuya finalidad es hacer una distinción entre sistemas económicos y sexuales, e indicar que los sistemas sexuales tienen cierta autonomía, pero no siempre se pueden explicar en términos de fuerzas económicas. Al hablar de modo de reproducción, se está vinculando la economía con la producción y el sistema sexual con la reproducción, ya que todo modo de producción incluye reproducción (de herramientas, de mano de obra y de relaciones sociales). No se pueden atribuir todos los aspectos de la reproducción social al sistema sexual, ni podemos limitar el sistema sexual a la reproducción, ni en el sentido biológico del término, ni en el social.

El término "patriarcado" se introdujo para distinguir las fuerzas que mantienen al sexismo de otras fuerzas sociales, como el capitalismo. Toda sociedad tiene algún tipo de sistema, que puede ser sexualmente igualitario o bien estratificado por géneros. El patriarcado hace una distinción entre la capacidad y la necesidad humana de crear un mundo sexual y los modos empíricamente opresivos en que se han organizado los mundos sexuales. Por otra parte, el sistema sexo / género, es un término neutro que se refiere a ese campo e indica que, en él, la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan.

Rubin (cit. en Lamas, 1996) concluye que el sistema sexo / género no es "inmutablemente opresivo" y que ha perdido buena parte de su función tradicional en la actualidad; sin embargo, todavía lleva la carga social de sexo y género, de socializar a los hombres y de proveer las proposiciones últimas acerca de la naturaleza de los propios seres humanos. El sistema de sexo / género debe ser reorganizado a través de acciones políticas, es decir, no se debe apuntar hacia la eliminación de los hombres, sino hacia la eliminación del sistema social que crea el sexismo y el género. Ya que esa visión mantiene el género y la división de los sexos, dicha visión simplemente invierte los argumentos de quienes fundamentan su defensa ante la inevitable dominación masculina: diferencias biológicas inerradicables y significativas entre los sexos.

Es preciso la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo, mediante un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad.

En una compleja construcción cultural, donde las identidades y los signos de modernidad se oponen y se fusionan de múltiples y contradictorias formas, hay que afirmar una defensa de valores y actitudes básicas, ligadas a fomentar la libertad social e individual, al desarrollo de la tolerancia y a la aceptación de la diversidad. (Lamas, 1996).

Concepto de Género.

A continuación presentamos distintas acepciones que han contribuido a enriquecer el concepto de género. Cabe señalar que no es un concepto estático e inamovible, pues, en los últimos 15 años de estudios realizados, se muestra el grado en que las categorías de género han variado a lo largo del tiempo y, con ellas, los territorios sociales y culturales asignados a mujeres y hombres.

La primera idea revolucionaria al respecto de los conceptos de género, surge con la antropóloga estadounidense Margaret Mead, en 1935, quien, en su libro *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, plantea que estos conceptos eran culturales y no biológicos y que podían variar ampliamente en entornos diferentes.

La frase “una no nace, sino que se hace mujer” en el libro *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, es la raíz de la construcción social del concepto de género. De aquí, “género” llega a ser un concepto empleado para señalar que la diferencia anatómica considerada natural estructuraba categorías sociales.

John Money (1957), propuso el concepto *gender rol* para describir el conjunto de conductas asignadas a mujeres y hombres. Sin embargo, el psicólogo social Robert Stoller en su libro *Sexo y Género* (1968), establece las diferencias entre uno y otro concepto. En este libro se analizaron ciertos trastornos de identidad sexual y a partir de la investigación de casos médicos de ambigüedad genetal, en los que la asignación genérica no correspondía al sexo biológico del individuo, Stoller concluyó que la asignación y adquisición de la identidad de una persona, es mayor que la carga genérica, hormonal y biológica. Las atribuciones y características que se establecen desde el nacimiento a hombres y mujeres, de acuerdo con lo que se espera de cada género, son las que determinan la identidad y el comportamiento de género, no el sexo.

Desde esta perspectiva psicológica, Lamas (2000) manifiesta que género es una categoría en la que se articulan tres instancias:

1. La asignación de género, otorgada desde el nacimiento o incluso antes, en función de los genitales.
2. La identidad de género, establecida a la par del lenguaje, donde el niño se ubica como masculino y la niña como femenina, y esta ubicación permea toda su experiencia vital.
3. El rol de género, asignado social y culturalmente a través de estereotipos, fijan los comportamientos adecuados y aceptables para hombres y mujeres.

La manera en que cada sociedad simboliza la diferencia sexual, toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales, que reglamentan, y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las personas, atribuyendo características distintas a cada sexo. Así se construye el género: se toman como referencia la anatomía diferente de mujeres y hombres con sus funciones reproductivas, evidentemente distintas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es "propio" de cada sexo.

El género aparece no sólo como una especie de "filtro" cultural con el que interpretamos el mundo, sino también como una especie de armadura a través de la cual constreñimos nuestra vida. El género no sólo marca los sexos, sino marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Nacemos en una sociedad que, con un discurso sobre lo que es lo "propio", según nuestro sexo (el género), nos hace ocupar cierto lugar (Lamas, 1996). La forma en que se interpreta y concibe el ser mujeres y hombres, depende del momento histórico y sociocultural en el que se vive.

Beneria y Roldán (cit. en Bustos, 1993:273) sostienen que género "es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social, que tiene una serie de elementos distintivos".

La definición de género propuesta por Scott (1996), nos dice que género se utiliza para hacer referencia a la producción social y cultural, es decir, al entramado de signos y símbolos que operan como pautas de significados que se fincan a partir del dimorfismo sexual. La evidente diferencia anatómica y fisiológica entre los cuerpos femenino y masculino se convierte en anclaje material de signos y símbolos sobre el que opera una construcción cultural, empleada inicialmente como una forma de diferenciar a los individuos a partir de su sexo biológico. Sobre dicha diferencia el arbitrario cultural tiende a valorar lo masculino por encima de lo femenino y a convertir las relaciones entre los sexos en una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Flores (2001:7) hace una propuesta de definición psicosocial: "Género se define como un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos determinando formas específicas de la conducta asignadas en función del sexo biológico".

Las teorizaciones en torno al género ya han rebasado el enfoque feminista inicial, y el uso de esta categoría se encuentra en todas las esferas de investigación de los científicos sociales, especialmente entre las y los anglosajones. El predominio anglosajón se explica por el hecho de que la acepción generalizada, en inglés, del término *-gender-* es unívoca e implica una clasificación relativa al sexo. Esto hace que el vocablo sea mucho más preciso en este idioma que en las lenguas romances, donde tiene múltiples significaciones pues se emplea para clasificar distintos tipos, clases y especies de cosas iguales entre sí. Por no tener la acepción específicamente sexual del término *gender*, género en castellano, o

genre en francés, se presta a confusión, además, quienes sí logran vincular la categoría de género a lo sexual, piensan que es “lo relativo a las mujeres”, ello hace necesaria la difusión y reflexión de este concepto.

En español, la definición clásica, de diccionario, es la siguiente: “Género es la clase, especie o tipo a la que pertenecen las personas o las cosas”. El diccionario del uso de español de María Moliner en la última de las cinco acepciones de género, lo define como relativo al género gramatical; esto es, la definición gramatical por la cual los sustantivos, adjetivos, artículos o pronombres pueden ser femeninos, masculinos o –sólo los artículos y pronombres- neutros. De acuerdo con Moliner, dicha división responde a la naturaleza de las cosas sólo cuando esas palabras se aplican a animales, pero a los demás se les asigna género masculino o femenino de manera arbitraria (Moliner, 1983).

El problema de la no correspondencia de la vida real de las mujeres con su representación social, se sostiene en la fuerza simbólica del género. Comprender qué es y cómo opera el género, abre camino para estar en oposición con las representaciones tradicionales de lo justo o lo verdadero, tan incongruentes de la situación femenina real, por ello, debemos reflexionar sobre los nuevos significados de los conflictos ligados a la experiencia humana.

Cuestionar los códigos heredados en la ética y en la política, y analizar la construcción del sujeto sin olvidar la materialidad de la diferencia sexual, es una de las tareas políticas e intelectuales prioritarias. Al analizar el poder de la lógica de género, nos vemos en la necesidad de fortalecer un movimiento social antisexista y antihomofóbico que sacuda las conciencias y reformule el contrato social, el cual sigue sustentado en un arcaico contrato sexual. Esta labor requiere de una crítica cultural y desconstrucción, donde la categoría de género sea la herramienta indispensable.

Equidad de género en la educación / eliminación del sexismo.

“La educación de las muchachas es igualmente también buena para los muchachos, pero lo contrario no es necesariamente verdadero”
UNICEF (2000)

El tránsito de un modelo educativo de roles separados o segregados a un modelo de educación mixta, iniciado con poca expansión en los países occidentales a principios del siglo XX y consolidado prácticamente en la década de los ochenta, representó para las mujeres una inclusión a un sistema educativo, en el cual lo masculino fue y es considerado como superior, Araya (2001).

La escuela mixta como modelo educativo dominante de la condición actual, establece estatutariamente el principio democrático de igualdad para todas las personas y defiende la educación conjunta para mujeres y hombres como un compromiso básico del sistema educativo.

En este sentido, la igualdad en la educación significa que niños y niñas, mujeres y hombres, deben ser tratadas y tratados de igual manera en el acceso a la educación, a los libros de texto, al uso de la tecnología y a la utilización del espacio físico, entre otras cosas.

Las posibles acciones de cambio, son aquellas que van dirigidas a las personas para garantizar la libertad de las personas a elegir y a desarrollarse de manera personal, pues se perciben independientes del sexo, de la clase social y de la etnia.

Sin embargo, las diferencias que por interacción social, manifiestan las niñas y las mujeres, no son reconocidas, lo que produce una condición de desventaja con respecto a los niños y a los hombres.

Diversas investigaciones muestran que, a pesar de las proclamas de igualdad desarrolladas por la educación mixta, el modelo masculino prevalece como mandato cultural. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en el ámbito escolar, contiene un uso regular y normativo del masculino para designar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría son mujeres o cuando sólo existe un hombre en el grupo. Asimismo, el uso del espacio físico en las escuelas -en particular las áreas destinadas al juego- es ocupado principalmente por los niños, razón por la que las niñas son desplazadas con más frecuencia, o ellas mismas toman una posición de satélites, caminando alrededor del patio o sentadas: los profesores y profesoras lo atribuyen a la espontaneidad de los niños y niñas, por lo que tal situación suele no ser corregida. (Bonder, 1994, en Araya, 2001),

A mediados de la década de los setenta y en respuesta a las inequidades de género en la educación, surgen, en los países europeos principalmente, dos posiciones: **la igualdad de oportunidades**, que se refiere a la noción de derechos igualitarios, argumentando que esto se consigue al acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres. Esta posición fue duramente criticada por grupos feministas ya que ofrecía una perspectiva adecuada sólo a las necesidades de los políticos, sobretodo en la medida en que establecía estrategias variables y objetivos, aparentemente factibles con los recursos existentes, y porque el análisis que servía de apoyo a estas iniciativas, tendía a centrar los problemas en las mujeres (Arnot, 1992).

La segunda posición **la eliminación del sexismo** surge, entonces, como contraparte de la anterior, para explicar el esquema femenino del currículo y sus posteriores elecciones ocupacionales. En su interior, esta postura presentaba diferentes ramificaciones, provenientes de los diferentes feminismos que existían. Una de ellas planteaba que el problema de las mujeres tiene que ver menos con sus elecciones y más con su opresión, ante la dominación masculina en las escuelas; hace una reflexión crítica sobre las estructuras del poder que sustentan y perpetúan las diferencias y las discriminaciones, además de que alerta sobre el

peligro de integrar a la mujer a un mundo masculino, sin cuestionarlo y modificarlo previamente (Arnot, op. cit.).

La comunidad filosófica femenina de Diótima de la Universidad de Verona (1996), apunta hacia prácticas educativas pensadas y realizadas en el horizonte de la diferencia sexual, donde profesoras de escuelas elementales educan en esa diferencia, marcando la libertad femenina con un signo sexuado y provocando transformaciones significativas mediante el desplazamiento de la autoridad y de la proyección sobre su sexo, al generar actividades educativas con grupos homogéneos por sexos, aplicación de unidades didácticas para las mujeres, cursos de formación y actualización para profesoras, sexuación del lenguaje y de los contenidos de los programas, etc. (Piussi, 1996).

La diferencia fundamental entre ambas posiciones, es la concepción de la justicia social y la forma de lograrla. Así vemos que para la primera posición, **igualdad de oportunidades**, la justicia social se basa en la libertad individual y se logra mediante la igualdad de acceso a la educación; en la segunda postura, **la eliminación del sexismo**, la igualdad social es equivalente a la eliminación de barreras estructurales y se lograría tomando medidas para lograr la igualdad de resultados (Bonal, 1997).

El discurso que ha impactado a América Latina es el de **la igualdad de oportunidades**, no obstante, el debate originado en los países europeos, proporciona elementos importantes para crear en nuestra región, una propuesta que articule el cambio cultural desde el ámbito educativo.

Para ello, se requiere, como primer paso, el reconocimiento de que las mujeres y los hombres han sido socializados y socializadas para actuar diferente en el mundo y que, por consecuencia, un trato igualitario no garantiza la verdadera

igualdad, sino que la desigualdad se perpetúa. Es necesario el reconocimiento de la diferencia de un modo éticamente desafiante y políticamente transformador, en el que las mujeres reciban un trato diferenciado.

La equidad es, la política que se debe impulsar en la educación, ya que ésta contiene la dimensión ética de promover la justicia social, ofreciendo a cada quien lo que le corresponde de acuerdo con su condición personal, familiar y social.

La equidad, a nuestro juicio, significa la valoración de las diferencias como una forma de asegurar y perfeccionar la justicia, dando a cada quien lo que requiere para el logro de su emancipación.

En este sentido, la equidad sitúa a las personas en sus dimensiones originales, considerando a las mujeres y los hombres como bloques diferenciados según sus condiciones de género, advirtiendo también las diferencias en el interior de ambos bloques debido a factores como la edad, la clase social y la etnia.

México ha adquirido compromisos internacionales para lograr la equidad entre mujeres y hombres en el campo de la educación, que se plasmaron en la ratificación de convenciones con la CEDAW, y en las plataformas de acción y acuerdos suscritos en distintas conferencias internacionales sobre la Mujer, realizadas por la ONU, en 1975 (en México), 1985 (en Nakobi, Kenia), 1990 (en Copenhague, Dinamarca), 1995 (Pekín China), 2000 (en Nueva York, denominada Pekín + 5); las múltiples conferencias iberoamericanas y la V Conferencia Internacional sobre Educación para Adultos (CONFITEA) realizada en Hamburgo, en 1997; así como en la evaluación y seguimiento de la Conferencia de Educación para Todos de Dakar, en el 2000 (Valenzuela, Díaz, Jaramillo, Zúñiga 2002).

En la mayoría de las conferencias se discutieron y analizaron varios hechos comunes que siguen afectando a las mujeres de todo el mundo, como lo son: la

exclusión, la subordinación y la discriminación por el sólo hecho de su condición de género, observándose esto a nivel social, político, económico y cultural.

En estos eventos se recomienda a los gobiernos de los países lo siguiente:

- Garantizar, como prioridad urgente, el acceso y la mejora de la calidad de la educación para niñas y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos impidan su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
- Elaborar planes de estudio y libros de texto libres de estereotipos, para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación del personal docente.
- Brindar acceso, en las mismas condiciones, a hombres y mujeres, en cuanto a estudios y obtención del diploma, en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en las zonas rurales como en las urbanas. Esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza de educación básica, incluidos los tres niveles que ahora los integran: bachillerato, técnica y profesional, así como, la educación técnica superior, y todos los tipos de educación para el trabajo.
- Aumentar la matrícula y tasas de retención escolar de las niñas, asignando a dichas actividades los recursos presupuestarios necesarios y obteniendo el apoyo de las madres, los padres y de la comunidad; así como realizando campañas, estableciendo horarios escolares flexibles, otorgando incentivos y becas y adoptando otras medidas encaminadas a reducir los costos que entraña para la familia la educación de las niñas. Facilitar a madres y padres la posibilidad de elegir educación para sus hijas, derogando todo tipo de legislación discriminatoria desde el punto de vista religioso, racial o cultural.
- Eliminar todas las barreras que impidan la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas y de las madres jóvenes, incluyendo facilidades para el cuidado de sus hijos e hijas.

- Proporcionar servicios de orientación escolar y programas de formación docente no discriminatorios, que tengan en cuenta las diferencias basadas en el género, con el fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos, así como ampliar sus futuras oportunidades de carrera y preparación profesional.
- Adoptar medidas positivas para aumentar la cantidad de mujeres que participen en materia educativa, particularmente profesoras.
- Erradicar el analfabetismo femenino, dando atención tanto a las mujeres rurales, migrantes y desplazadas internamente, como a las discapacitadas. (Valenzuela *et al.* 2002.)

Para cumplir las recomendaciones anteriores a las que el gobierno mexicano se ha adherido, es necesario elaborar programas específicos, destinar más recursos a investigaciones que permitan conocer las formas cuantitativas y cualitativas de discriminación y exclusión de las niñas y las mujeres de los distintos niveles y modalidades educativas, así como delinear políticas consecuentes y conducentes que lleven a eliminar todo rasgo inequitativo del Sistema Educativo Nacional.

Pensamos también que para tener una educación con equidad, además de cambiar los libros de texto¹, se necesita fundamentalmente, un cuerpo docente que esté dispuesto a modificar sus prácticas sexistas – muchas de las cuales se llevan a cabo de manera inconsciente, resultado del anclaje de lo social a las biografías personales- por prácticas que reconozcan y vindiquen al género.

Esto implica que el modelo de docente se comprometa con los principios de equidad, de manera que se cumpla con las expectativas de: a) tener claridad del nexo entre escuelas y rol sexista, entre escuela y el mundo del trabajo, entre

¹ La mayoría de los textos gratuitos de primaria y secundaria actuales, se caracterizan por manejar un enfoque de género al equilibrar la presentación de imágenes femeninas y masculinas, la sexuación del lenguaje, la eliminación de roles estereotipados, exceptuando los libros integraos de 1° y 2° de primaria y los libros de historia de todos los grados de primaria y secundaria.

escuela y nivel de investigación y cultura en general, entre escuela y progreso social; b) tener presente las condiciones sociales de sus alumnos y alumnas y adecuar a ellos tanto los métodos como los contenidos; c) crear condiciones educativas que favorezcan comportamientos democráticos, igualitarios y no discriminatorios; d) tomar en cuenta su lenguaje, "pues éste refleja, en lo que a los sexos se refiere, lo que sobre los sexos pensamos y decimos, consciente o inconscientemente". e) Generar una práctica educativa proveniente de los mismos docentes. (Cantero *et al.*, 1992 citado en Araya 2001).

Se debe partir de las experiencias del profesorado, tomando en cuenta su entorno comunal, su historia familiar y personal y, por supuesto, su sexo. Para ello, se deben favorecer procesos de deconstrucción de los procesos aprendidos por el profesor, o bien, la consolidación de aquellas prácticas emancipatorias desarrolladas desde su ejercicio laboral y personal.

Equidad de género y representaciones sociales

Hasta aquí, hemos planteado la determinación de lo femenino y lo masculino en la historia de nuestro país, haciendo una semblanza de los elementos que componen dicha historicidad; después, nos dimos a la tarea de plasmar la evolución de la categoría de género, de su significado dentro de un contexto y del marco de una política educativa internacional específica: la equidad de género en la educación básica, sin dejar de reconocer la complejidad de la aplicación de la categoría de género; ahora, nos disponemos a articular los ejes que sustentan nuestra investigación.

Iniciaremos por retomar el concepto de representación social propuesto por Denise Jodelet, que ya habíamos presentado en el capítulo anterior: "La noción de representación social(...)antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las

características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ése que habitualmente se denomina sentido común, o bien pensamiento natural por oposición al conocimiento científico. Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo” (Jodelet,1986, citado en Ibáñez,1988).

Nos hemos referido a la representación social como modelo teórico que nos ayuda a evaluar, a categorizar y a entender la realidad social; como guía constitutiva y reguladora de las interacciones sociales, como una expresión del pensamiento cotidiano, compartido y elaborado por un grupo social.

Por lo tanto, las representaciones sociales funcionan como medio o herramienta por la cual, las personas adquieren y dan sentido a su mundo y, dentro de éste, a ellas mismas, por eso afirmamos que su función principal es la de conformar ideas de nuestro mundo, así como su organización y expresión, dada la normatividad y valoración, hacia dentro, de cada grupo social.

Podemos ver que “La noción de género se ha difundido en el marco del discurso popular y científico, y algunas de las consecuencias de las particularidades, objetivaciones y anclajes que introdujeron esta categoría en el panorama social son la diversificación de sentidos, que en el marco específico de la investigación

social necesita ser cuidadosamente tratado...” (Flores,2000:110) Deseamos, en este trabajo, repostular la definición psicosocial de género que Fátima Flores realiza en su libro *Psicología Social y Género* con el fin de articularlo con la construcción del concepto de equidad de género; así, se expresa : “Género se define como un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos determinando formas específicas de la conducta asignadas en función del sexo biológico” (Flores, op. cit.:7).

A partir de este concepto, el género es un sistema de regulación social que orienta una estructuración cognitiva específica, e inicia con la diferencia biológica de los seres humanos y ésta normativiza las nociones de lo masculino y lo femenino. Si bien esta diferencia biológica da la pauta a reconocernos como diferentes, la normatividad cultural define las modalidades en que se constituye simbólicamente la diferencia de roles sexuales (Flores, 2000).

La prescripción ideológica que orienta la representación de sexo, converge en una fórmula contenida en la noción de diferencia. Esta representación crea y constituye el orden de la cultura, por lo tanto, *es la diferencia como noción central la que determina el significado de la representación de sexo* y no puede ser realmente cuestionada sin que se acarree un cambio en el sentido de la representación.

A partir de esta estructuración del significado de sexo, podemos entender por qué, en el discurso social, el concepto de equidad se asocia más fácilmente con la noción de diferencia que con el término de igualdad (Flores, 2001).

Mientras que la noción de equidad está anclada a la noción de justicia y, por lo tanto, no pone en causa la noción central de diferencia, ya que la diferencia puede traducirse en términos de equidad imparcial, la noción de igualdad está anclada a

la noción de identidad (en el sentido social de la noción que connota semejanza) y, en este caso, la noción central de diferencias es directamente cuestionada, porque la identidad social también se refiere a una diferencia, a una especificidad de ese nosotros en relación a los miembros de otros grupos o categorías (ellos). Éstas son algunas de las dificultades que encuentra la práctica de la igualdad en el quehacer social. Son delicadas pequeñeces de la semántica que ponen al descubierto aquellas disposiciones cognitivas que son difíciles de obviar. La particularidad de estas disposiciones socio-cognitivas la señaló, en una frase, la filósofa española Amelia Valcárcel, cuando en el sistema de género reconoce un "miedo a la igualdad". Con estos argumentos, no pretendemos negar la existencia de la diferencia entre los sexos, sino conocer y cuestionar su origen y su construcción cultural.

Considerando la capacidad para modelar las conductas de las personas, las representaciones sociales son un vehículo que regula y normativiza, pero también, al mismo tiempo, su intervención deviene al interior y todas esas regulaciones y normas que antes estaban fuera de los sujetos, quedan organizadas en la subjetividad de cada persona articulando así, su concepto de equidad de género. Articulación que como hemos venido subrayando, se alimenta de la cultura de cada grupo: de su lenguaje, de sus creencias, mitos y valores, y de la interacción cotidiana, al igual que tiene injerencia el orden ideológico que impera en cada colectivo.

En relación con el lenguaje entendido como "la capacidad específicamente humana que consiste en comunicar por medio de signos vocales (y subsidiariamente escritos) organizados en sistemas llamados lenguas, que suponen la existencia de una función simbólica" (*Gran Diccionario de Psicología*, 1992: 392), el lenguaje se construye en la cultura misma y cumple la función de significar las cosas, los hechos, los fenómenos. El lenguaje va configurando las representaciones sociales, el lenguaje que escuchamos desde el seno familiar,

el ámbito escolar o cualquier otro, va dictando las pautas de cómo ha de ser y comportarse un individuo dependiendo de si es mujer u hombre.

Conway, Bourque y Scott (2000), plantean que las asignaciones que se generan socio-culturalmente al comportamiento de hombres y mujeres, tienen una utilidad, social, política, económica, etc, que pueden cambiar con el tiempo: la mayoría de las veces, estas expectativas sobre el comportamiento no se transmiten de manera verbal y explícita, pero sí manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos.

Recordemos, también, cómo se utiliza genéricamente lo masculino para referirse al público en general o a los asistentes a un lugar determinado, ésta es la evidencia de la exclusión de la mujer en el uso del lenguaje. Pero, excluir en el lenguaje, significa también excluir en términos psíquicos, en términos de inconsciente colectivo, y, en el menor de los casos es reafirmar la subordinación de la mujer en relación al hombre.

Desde la cultura, definida como el conjunto de normas de comportamiento sociales y costumbres propias de un grupo, se van orientando las características deseables que cada género ha de poseer. En términos generales, en la cultura mexicana se espera que se cuente con características específicas: en lo físico, para lo femenino, que no tenga fortaleza, ni resistencia corporal, por lo que es más valorado un cuerpo delgado. Para lo masculino, la sobrevaloración de los genitales, de mayor tamaño; se espera que él sea fuerte, que tenga resistencia y habilidades físicas, tosco; se aprecia un mayor valor por los cuerpos musculosos.

En cuanto a lo psicológico, para lo femenino es deseable que haya sutileza, delicadeza, susceptibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, mesura, debilidad, ternura, características de sacrificio y de seducción; mientras que, para lo

masculino, que se muestre valiente, objetivo, con fortaleza emocional, y en suma, que esconda cualquier característica que se asocie con lo femenino.

El aspecto socio-cultural propone, para lo femenino, que posea características maternas, de fidelidad y gusto por las labores domésticas. En cuanto a lo masculino lo esperado es que sea intrépido, competitivo, trabajador, proveedor del hogar, conquistador, amante múltiple. Así podemos describir los estereotipos culturales.

Desde el punto de vista de la religión, en este caso tomamos como referencia la religión católica en México, por ser la de mayor importancia debido al número de seguidores que tiene, podemos decir que ésta es un factor de gran relevancia ya que desde su discurso, ritos y prácticas, norma y modela los valores éticos y morales de la sociedad, particularmente la vida sexual de las mujeres, manejando el ser sexual como instrumento exclusivo para la reproducción. En palabras de la máxima autoridad eclesiástica "la mujer debe ser madre fiel, casta y devota, que ejerza su tarea con ternura y recato, que se entregue a los demás en una labor de servicio" (Juan Pablo II, citado en Gil, 1997).

Las demarcaciones antes citadas sobre género y representaciones tienen una profunda influencia en la subjetividad de la mujer, porque implica una forma específica a partir de cómo la asumen los otros y de asumirse ella misma. Traen diversas consecuencias a lo largo de su experiencia de vida, por lo cual, debemos decir que los conceptos y los significados no son más percibidos como formas fuera de la persona y de su pensamiento, sino que se objetivizan y se transforman en conductas concretas y en hechos reales dentro de la persona.

Respecto a la construcción de la equidad de género, como concepto y como modo de vida, ésta se verá reforzada o cambiada, en consecuencia, con la interacción de las personas y sus distintos ámbitos de relaciones sociales. Otro factor que,

sin duda influye en las transformaciones de la representación social de equidad de género de un grupo, es la propia historicidad del colectivo en las experiencias y en las luchas políticas, económicas y sociales que responden a las necesidades propias de cada grupo. Así, podemos entender que las representaciones varían en relación a la situación particular de cada persona, dependiendo del tipo de sociedad, de adscripción a una clase, del acceso a la información y/o bienes culturales; ésta persona vive de forma distinta su condición de ser hombre o de ser mujer; sin embargo, son estos espacios sociales los que establecen los estereotipos de lo femenino y lo masculino y sirven como elementos colectivos de identificación, de pertenencia, de acción y, en consecuencia, establecen los parámetros, los límites y las posibilidades del ser y actuar de mujeres y hombres.

La realidad nos muestra a través de las actividades y las interacciones cotidianas, cómo mujeres y hombres, día a día, están trastocando la representación tradicional que les significa a ambos. Tratar de romper con el aparato ideológico hegemónico que impera en nuestras sociedades, implica sortear la discriminación, estigmatización y el rechazo.

Los aparatos ideológicos al servicio del Estado, cuentan con el poder necesario para reglamentar, mantener y salvaguardar este papel tradicional de la mujer; asimismo, cada uno de nosotros, al formar parte de esos aparatos ideológicos, también mantenemos y reproducimos el *status* femenino y masculino, que traducido a representaciones sociales, delinea la condición de inequidad y su forma de expresión en la sociedad. Es importante tomar en cuenta que, dada la propia dinámica de las representaciones, estas mismas son dialécticas, se crean y recrean, se construyen y deconstruyen nuevas formas de conceptualización y de expresión sobre la equidad de género.

La identidad de género y, por ende, la representación de la equidad de género, son constructos que se materializan en un tejido de discursos, de expectativas y

de prácticas sociales que no necesariamente son unívocos, sino que se encuentran atravesados, en mayor o menor medida, por las contradicciones y conflictos ideológicos, económicos y políticos; además, en última instancia, determinan las funciones y características que integran el ser mujer o el ser hombre.

A continuación presentamos una serie de investigaciones y ensayos sobre equidad de género en educación, que nos acercan a diferentes hallazgos y propuestas generadas con el fin de contribuir a la eliminación de los efectos del sexismo.

Investigaciones

En el artículo publicado en 2005 y titulado "Implicaciones educativas para la equidad de género: la importancia de fomentar la educación del género femenino" Julia Gallegos Guajardo, muestra, a grandes rasgos, cómo las estructuras educativas se encuentran estereotipadas y el impacto que esto tiene en las oportunidades y logros educativos de los hombres y de las mujeres, en este sentido se puede apreciar que son las mujeres las que con mayor frecuencia sufren las diferencias.

A lo largo de su escrito, la autora, nos muestra porcentajes educativos para hombres y mujeres en distintas etapas de la historia y los acuerdos internacionales que exigen poner atención en la generación de programas que fomenten la educación con equidad de género. Dice que para poder alcanzar las metas de educación para todos, especialmente en equidad de género, es necesario aumentar la participación de las niñas en la educación. Es fundamental, también, proporcionar un ambiente escolar seguro y sensible en cuanto a género, en términos de currículum, libros de texto y maestros y maestras.

Su propuesta para lograr la equidad de género, se basa en analizar los avances en neurociencia sobre coeducación que sugieren que los niños y las niñas aprenden de manera diferente. Afirma que estos conocimientos pueden ser aplicados en el aula para promover el desarrollo máximo del potencial de los estudiantes.

En el ensayo de Araya (2001) "La Equidad de Género en la Educación", se pretende mostrar una de las posibles vías para superar la condición de las mujeres, es decir, eliminar la desigualdad social generada a partir de la diferencia sexual. A lo largo de su trabajo, define el concepto de educación, equidad e igualdad de género en educación desde dos posturas feministas: *igualdad de oportunidades* y *eliminación del sexismo*, considerando a esta última como una posición fundamental para su propuesta llamada *acción afirmativa en la educación*. A su juicio, la opción para una verdadera coeducación entendida ésta como un modelo que funcione y reduzca la desigualdad de lo masculino sobre lo femenino, es el retorno al modelo de roles separados o escuela segregada en el que se configuren los lineamientos que contengan los estudios de género y los estudios feministas, así como las experiencias coeducativas desarrolladas. También afirma que la consolidación de los espacios escolares exclusivos para niñas y mujeres, proporcionarían un ambiente seguro para la libre expresión y para el abordaje de situaciones implicadas en el hecho de ser mujer, con miras a contribuir en la búsqueda de formas alternas de relación social entre las mismas mujeres y entre ellas y los hombres.

Con esta propuesta, se ayudaría a formar mujeres y hombres para que por igual se desarrollen como personas con criterios propios, en búsqueda de la autonomía, la libertad y la felicidad.

Para llevar esta propuesta a la práctica educativa, hay que cambiar los libros de texto, el currículo, la organización social y fundamentalmente, la disposición de los

docentes y las docentes a modificar sus prácticas sexistas por prácticas reivindicativas de género. Se requiere que los profesionales de la educación se comprometan con los principios de equidad, que cumplan con las expectativas de tener claridad entre el nexo escuela y rol sexista, entre escuela y mundo del trabajo, entre escuela y nivel de investigación y cultura general, entre escuela y progreso social; también debe tenerse presente en qué condiciones sociales se encuentran los alumnos y las alumnas y adecuar los métodos y contenidos; se deben crear condiciones educativas que fortalezcan los comportamientos democráticos, igualitarios y no discriminatorios; debe haber una modificación en cuánto al lenguaje, pues en él se refleja lo que a los sexos se refiere, lo que sobre los sexos pensamos y decimos de forma consciente e inconsciente.

Marisa Belausteguigoitia (1999), sostiene que la meta final de la política de género en las escuelas y en la sociedad tiene que ser la trascendencia del dualismo femenino / masculino, y se debe poner especial interés en la construcción de un mundo sin marcas de género. Asume, también, que esta meta, tiene sus complicaciones para ser alcanzada, ya que el dualismo está tan arraigado socialmente, que, por el momento, el único camino viable es modificar las definiciones y prácticas que resultan más injustas. Asimismo, considera que no es oportuno abordar directamente las concepciones que los niños y las niñas tienen de sí mismos como seres marcados por el género. Los maestros y las maestras, las madres y los padres preocupados por la igualdad de género, tienen que operar bajo fuertes limitaciones, la temprana adopción de una identidad de género y el poder del discurso social transmitido a través de cuentos, programas de televisión y la tradición oral, para atrapar la imaginación de los pequeños y las pequeñas que buscan directrices y canalizar así su identidad de género y traducirla a conductas y creencias. Propone abordar el problema de la inequidad y subordinación de lo femenino en las escuelas y en la sociedad con la creación de nuevas alternativas de definición masculina, fuera de los estereotipos de violencia

y poder que el androcentrismo ha favorecido. Desarrollar formas alternas de masculinidad, es la tarea de maestros que con carisma, creatividad y compromiso de crear discursos divergentes a los tradicionales, pueden convertirse en sujetos activos que rompan las prácticas cíclicas.

En su libro *Género y Educación Física* (Penney, 2002), comenta sobre factores relacionados al género en el contexto de la Educación Física en las escuelas y en la formación de los maestros y las maestras. Desarrolla un análisis crítico del progreso y los hallazgos de las políticas contemporáneas, de la práctica en la Educación Física y cómo se relaciona ésta con el género, y reflexiona sobre las similitudes y diferencias entre los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, Inglaterra y Australia. Propone un marco de referencia para la investigación, las políticas y la práctica con una visión hacia la equidad de género y señala el papel que juegan los maestros, las maestras, los educadores, las educadoras y los hacedores de las políticas educativas para disminuir las inequidades existentes.

En otra investigación acerca de la importancia del género, en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Brighton en Inglaterra, se evaluó la manera cómo los empleadores en ese país, utilizan las percepciones construidas socialmente sobre género, para publicar anuncios para la contratación de *staff* de educación física. Este artículo afirma que las escuelas secundarias están restringiendo las oportunidades de empleo a los maestros y las maestras a través del vocabulario que utilizan en los anuncios nacionales y que perpetúan las divisiones de género estereotipadas dentro de la Educación Física (Stidder, 2002).

Se estudió la relación entre la creencia de los padres y la motivación de sus hijos y de sus hijas, en un programa de atletismo en la clase de Educación Física de una escuela primaria, localizada en una zona rural, en Texas, Estados Unidos a partir del marco teórico del modelo de valor de las expectativas y la teoría del logro de metas. Los participantes fueron 102 padres y sus hijos e hijas (49 niños y 53

niñas) de tercer y cuarto grado. Los padres contestaron unos cuestionarios que evaluaban logro de metas, creencias sobre el hecho de competir, valores sobre la realización de una tarea y creencias estereotipadas de género asociadas a las carreras. La persistencia o esfuerzo de los niños y las niñas, se midió por el número de vueltas que lograron completar durante la competencia. El desempeño fue medido por el tiempo que tardaron en recorrer la distancia en millas. Los hallazgos indicaron que solamente la competencia de los padres o la creencia de valor, resultaron predictivos del esfuerzo de los niños y las niñas y la distancia que recorrieron. Las creencias estereotipadas de género influyeron en el logro de metas que los padres adoptaron para sus hijos e hijas. Los hallazgos proveen un soporte empírico que subraya la importancia de la creencia de los padres sobre la motivación de sus hijos e hijas en la clase de Educación Física. (Ping, X ,2002)

En 2002, el Instituto Nacional de las Mujeres, edita el libro *El Enfoque de Género, Una Perspectiva necesaria en la Reforma Curricular de la Educación Inicial y Preescolar*. A lo largo de este libro, se describe la preocupación por la no discriminación y por la igualdad de oportunidades entre los sexos en el ámbito de la educación, se menciona el desarrollo de este enfoque en nuestro país durante la última década y lo atribuyen a una serie de circunstancias y condicionamientos sociales, económicos, culturales y políticos que han llevado a poner en evidencia el sexismo en la escuela y de los intentos que se hacen por resarcir esta injusticia.

Asimismo, esta obra establece la cobertura a la demanda educativa como un principio de equidad, brinda un marco legal y político en la educación actual, plantea cuáles son las recomendaciones internacionales para evitar una educación sexista considerando la formación del profesorado de educación preescolar, las identidades de las maestras de este nivel educativo, la necesidad de un cambio en la valoración y resignificación profesional eliminando el papel materno en el trabajo docente en preescolar y estableciendo la realidad compleja

y sus repercusiones, debido a la diversidad de familias que acuden a los centros educativos. También plantea una propuesta en torno a los puentes que se deben construir entre las familias y las escuelas pensando en una currícula incluyente en la práctica educativa; destaca la importancia del lenguaje y los juegos no sexistas en el trabajo escolar; se discute qué deben aprender los niños y las niñas en la educación preescolar considerando sus diferencias de género y cómo favorecer el desarrollo equitativo de las competencias de aprendizaje con las niñas y los niños que a su vez fomenten la equidad de género.

Al incorporar la perspectiva de género en la práctica educativa las niñas y los niños estarán en la posibilidad de:

- Utilizar un lenguaje incluyente.
- Respetar sus diferencias.
- Tener mayor apertura para realizar actividades, cantos y juegos sin distinción del juego mismo.
- Ser más tolerantes en cuanto a escuchar y dar sus opiniones.
- Reflexionar sobre sus distintos puntos de vista y establecer pequeños debates.
- Hablar sobre sus sentimientos, deseos y estados de ánimo sin temor a la estigmatización o rechazo.
- Establecer medidas y reglas de respeto y resolución de conflictos.
- Incrementar la participación de las niñas en educación física, su iniciativa en clase, apropiación de los espacios, indagación e inventiva; favorecer su autonomía y valoración, así como una mayor libertad para expresarse corporalmente.

Se concluye con el desafío educativo dirigido a la escuela desde la transformación de la práctica educativa y con una mirada de género , exigiendo un auténtico proceso de mediación que pondere el desarrollo cognitivo y afectivo de la

interacción entre los sujetos y propone que una de las vías para lograrlo es el favorecer el aprendizaje cooperativo (Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zúñiga, 2002).

En 2001, Wright, plantea el caso de la perspectiva post estructuralista como base para una reforma de género en la Educación Física. Plantea las limitaciones del enfoque de la igualdad de oportunidades en un contexto donde este enfoque es actualmente utilizado para argumentar que los niños están en desventaja. Sugiere una postura para trabajar en la práctica de la educación física que sea incluyente en el género y que además considere la diversidad de alumnos que pueden existir en cualquier escuela.

En otra investigación en una escuela primaria federal del norte de Texas, en Estados Unidos, se hizo un estudio preeliminar examinando las preferencias (representadas por las interacciones propiciadas por los maestros y las maestras) y las diferencias de género (representadas por las interacciones propiciadas por los alumnos y las alumnas) y cómo se relacionan con las interacciones tanto de maestras y maestros y alumnas y alumnos, en una clase de Educación Física. La muestra estaba constituida por 84 alumnos y alumnas de cuarto año (43 niñas y 41 niños) y por 4 maestros y maestras (2 hombres y 2 mujeres). Los hallazgos contradijeron en mucho las investigaciones anteriores que sostienen que los niños reciben mucha más atención del los maestros y las maestras que las niñas. Esta investigación sostiene que las actitudes tradicionales al respecto de los niños y las niñas, en la Educación Física primaria están modificándose. Ambos sujetos de este estudio (alumnos y maestros) mostraron una posición más equitativa en sus interacciones (Weiller, 2000).

En otro trabajo, en San Francisco California, se discutió el propósito de lograr la diversidad en una sociedad democrática y cómo esto puede resultar limitante para un cambio educativo real. Con el objeto de explorar las diferencias entre el

discurso de la diversidad y el lenguaje de la equidad, se llevaron a la práctica dos estudios de investigación en profesores de escuelas primarias que no eran especialistas en el área de Educación Física. A partir de sus proyectos de investigación, que incluyeron la instrucción directa como medida de confrontación de la discriminación de género que ocurría en la clase de Educación Física de sus grupos, estos maestros encontraron que era necesario dejar de lado el discurso de la diversidad y adoptar el lenguaje de la equidad como medida para lograr un cambio educacional significativo. (Lock, Minarik, Omata, 1999)

En una escuela primaria en los Estados Unidos, se llevó a cabo una investigación de observación participante a lo largo de tres años. Las notas de campo se generaron alrededor de temas como: resúmenes breves de las observaciones diarias e impresiones; reportes más detallados de las observaciones diarias; descripciones diarias de cuestiones metodológicas, problemas e ideas; observaciones y preguntas sobre la marcha; y un récord actual de análisis de datos e interpretación. Los resultados dan cuenta que los niños y las niñas construyen simultánea y recíprocamente el género estableciendo, reproduciendo y reforzando diferencias marcadas entre niños y niñas. Algunas niñas en razón de su tamaño, fuerza, habilidad física, agresividad y / o decisiones para tomar parte en actividades consideradas como de niños, retaron y contradijeron las ideas tradicionales al respecto del significado de la cuestión física y las nociones tradicionales de género como diferencia entre niñas y niños. La reacción de los niños fue menospreciar y desacreditar a las niñas más competentes. (Hasbrook, 1999).

El libro *Construyendo la Diversidad, Nuevas orientaciones en Género y Educación*, editado por la Universidad Pedagógica Nacional, es una recopilación de diferentes ensayos e investigaciones hecha por Rosa María González. Consta de dos partes.

En la primera, se aborda la situación educativa de las niñas y las mujeres mexicanas y latinoamericanas. Nelly P. Stromquist, de la Universidad del Sur de California, inicia la discusión sobre las condiciones de la educación de la mujer en América Latina, y la ubica en el contexto del sistema escolar, no sólo como mecanismo de transmisión de conocimientos y habilidades, sino también, de visiones particulares del mundo, incluyendo las relacionadas con los papeles y estatus de la mujer y el hombre en la sociedad. Su texto concluye señalando que parece improbable crear un nuevo orden social sin cambiar primero las estructuras microsociales que tienen una lógica de dominación y marginación, como la familia y la escuela.

Se continúa con el análisis de las implicaciones que tienen los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades y diversidad, de cara a las políticas públicas y los programas que se están desarrollando en México, en materia de género y educación, identificando algunos aspectos estratégicos en cuanto a organización y cultura escolar, diseño de programas y materiales educativos, formación magisterial e investigación, a partir del análisis de los documentos que norman y orientan la política educativa del país.

Sofía Leticia Morales, asistente del actual secretario de Educación Pública en el tema de género, presenta un panorama general de la situación educativa de las niñas y mujeres mexicanas en cuanto a equidad de género y comenta que para avanzar hacia la equidad, se hace esencial introducir la dimensión de género en la planificación del desarrollo a nivel global y sectorial, con acciones puntuales y con proyectos. El diagnóstico que presenta, sienta las bases para elaborar futuras políticas y programas educativos nacionales.

El ensayo de Regina Cortina, profesora e investigadora de la Universidad de Nueva York, comienza revisando el pensamiento liberal mexicano que fundamenta la educación diferencial que se da a las niños y niñas en las escuelas. La autora señala que la política educativa actual utiliza el incremento de la

cobertura como la estrategia fundamental para lograr la equidad en la educación de niños y niñas, y analiza la permanencia de éstas en su paso por la educación básica, la media y la educación superior. Ella muestra que entre los desafíos para lograr la equidad de género se encuentra el aumentar la calidad de la educación, incluyendo la formación del magisterio, e insiste en la necesidad de que las autoridades educativas colaboren con diferentes instancias de la educación informal y el movimiento de mujeres. Por último, comenta que la contribución de la investigación educativa, es indispensable para el desarrollo de una política de equidad de género.

En las últimas décadas, se han realizado diversas conferencias mundiales en torno a las mujeres. Elena Tapia, del equipo docente del DGEB, cierra la primera parte del libro abordando los puntos más relevantes, así como las recomendaciones surgidas en los encuentros realizados en los años noventa acerca de la educación de las mujeres adultas enfatizando la necesidad de que exista una vigilante y enérgica sociedad civil para que los acuerdos, firmados por los gobiernos, se cumplan.

En la segunda parte del libro, se abordan aspectos que competen al desarrollo de programas educativos con un enfoque de género. El sistema educativo nacional se encuentra en momentos de cambio. El hablar de una reforma educativa, involucra una serie de ajustes. En este trabajo, conjuntamente con tres integrantes del equipo docente del DGEB, María del Pilar Miguez, Leticia Morales y Alicia Rivera, se identificaron diferentes planos de análisis del currículum: el género como fuente de poder, el sexismo en la escuela en el diseño y desarrollo curricular, concluyendo con una descripción de los modelos de coeducación y los ejes transversales, que permitan reflexionar acerca de sus implicaciones para la reforma educativa mexicana.

Al comparar el acceso de las mujeres a la educación formal con el de los hombres, Fulvia Rosemberg, investigadora de la Fundación Carlos Chagas y de la

Universidad Católica de Sao Paulo, observa oportunidades y barreras equivalentes, asociadas al origen económico y a la pertenencia racial: mujeres y hombres blancos de buen nivel de ingresos, disponen de buenas y equivalentes oportunidades de educación, en tanto que mujeres y hombres no blancos y con bajos ingresos, tienen pésimas condiciones educativas. Esta particularidad del sistema educativo brasileño, la lleva a desplazar el eje de la reflexión y la búsqueda de prioridades, que lleva a la pregunta de investigación: ¿de qué manera las jerarquías de género interactúan con las de raza y clase para producir un sistema educativo tan excluidor como el brasileño? Su estudio se centra en la política brasileña de educación preescolar con niños negros.

A partir de hacer explícito en qué consiste el proceso de socialización, Florinda Riquer, docente e investigadora de la Universidad Iberoamericana, sitúa la comprensión de la escuela, de las funciones que se le atribuyen, y del aula, con el fin de llegar a visualizar los hilos finos, casi imperceptibles, que producen la trama de la desigualdad niño / niña. Señala que la clave de la desigualdad social de género está en el modo cómo desde la infancia, se aprende a relacionarse con los otros. La alternativa que la autora sugiere es desplazar la columna vertebral de aprendizaje desde el texto y la maestra, hacia las interacciones de las alumnas y los alumnos.

Utilizando la metáfora del espejo *speculum* Graciela Morgade, docente e investigadora en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de la Pampa, reflexiona en torno a las implicaciones de incorporar la teoría de género en la capacitación docente, acotando una doble vía de observación: hacia la práctica cotidiana en el aula y, al mismo tiempo, hacia la propia identidad profesional. Su amplia experiencia en formación docente, con un enfoque de género tanto en instituciones gubernamentales como independientes del gobierno, le permite analizar los obstáculos -estructurales y culturales- que enfrentan las maestras inscritas en los cursos de formación en el tema.

Para finalizar esta segunda parte se presenta una panorámica general de los estudios realizados por Ma. del Pilar Migués desde la Psicología Diferencial, en relación con las diferencias entre hombres y mujeres, centrándose en algunos aspectos psicológicos que influyen en los procesos escolares como las capacidades intelectuales, el aprovechamiento escolar, las preferencias educativas y psicocognitivas -esquemas de género y estilos de aprendizaje, analizando críticamente estos estudios.

Laura García, en su tesis doctoral, "La Construcción Social del Género en el medio escolar", genera una serie de indagaciones acerca de cómo las estudiantes de una escuela secundaria en Ecatepec, construyen su identidad femenina en un ámbito escolar; plantea algunos aspectos generales del debate entre feminismos: la teoría de género y la construcción social de identidades; en el primero, provoca una polémica sobre las identidades en un marco de discusión epistemológica, sobre la categoría de género entre los feminismos, y en el segundo, el debate actual de las ciencias humanas al respecto de las identidades; da especial atención a los enfoques androcéntricos sobre el desarrollo evolutivo del ser humano; formula cómo se transmiten y naturalizan los códigos de género y establece un estudio sobre los enfoques con perspectiva de género, como contestatarios al enfoque androcéntrico.

También hace un análisis de los enfoques feministas culturalistas, establecidos en la década de los 90, basados en los aportes de la nueva sociología de la educación y la etnometodología, sobre la necesidad de atender a los distintos modelos de desarrollo moral, de sentir y de pensar establecidos en el concepto de "voices ", resultado de una nueva categoría que expresará la identidad de las minorías raciales, étnicas, sexuales, que desean ser escuchadas y legitimar los modos fragmentarios de la experiencia y estilos de vida de sus contextos particulares, intentando con esto, romper con las categorías binarias que son construidas socioculturalmente y niegan la existencia de una identidad femenina

como esencia eminente al sujeto. Por último, pasa por un enfoque feminista postestructuralista y el debate actual sobre las identidades en las ciencias humanas que marca el paso del individualismo metodológico en las ciencias sociales, hacia la concepción de un sujeto construido y constructor a partir de su práctica social.

Su indagación acerca de la identidad femenina, como un fenómeno cultural producto de los imaginarios sociales instituidos, confirma que la escuela es un espacio colectivo en el que se transmiten ideas y representaciones sobre la mujer, considerada como una generalización categórica a partir de los símbolos y del lenguaje patriarcal, pues se concibe a lo femenino como algo natural y la pertenencia de cada una de las integrantes de este grupo, así como, la posesión de las atribuciones inherentes que están dadas por la determinación social, desde un lugar definido por su sexo biológico. La identidad de estas jóvenes viene a ser el núcleo constituyente que da sentido y significado a su acción social porque es lo que le relaciona con el mundo a través de la intersubjetividad.

En un artículo titulado "Sexismo en el seminario: estrategias para una sensibilidad de género en escuelas de administración", se reportan los resultados de un estudio de los roles de los docentes como tutores que afirman reconocer una falta de entusiasmo e interés de los alumnos, específicamente los varones, para involucrarse en discusiones sobre género con un mínimo nivel de compromiso. Con el objeto de estudiar esto, se han comenzado a desarrollar ideas que promuevan la discusión en seminarios de cuestiones de género con la idea de incrementar la conciencia y desarrollar la sensibilidad. En este trabajo comparten con los lectores ideas y materiales que pueden usarse para dicho objetivo. El interés va hacia la importancia de crear espacios laborales de más equidad. Se encuentra que los alumnos varones son los más reacios al hablar de género pues para ellos la palabra género significa "cosa de mujeres". Cabe señalar que la escuela tiene un enfoque de aprendizaje en donde, los alumnos son más

independientes, aunque al principio, no lo son tanto, pues buscan que alguien los guíe. El aprendizaje reflexivo y significativo, además de la práctica reflexiva son datos importantes (Thompson y McGivern 1993).

Hasta aquí, podemos darnos cuenta que existe una tendencia, cada vez mayor, a desarrollar investigaciones en torno a las diferencias de género, sin embargo todavía están dirigidas hacia las características de los estereotipos clásicos de acuerdo con éste.

De aquí la importancia de llevar a cabo esta investigación, dentro del entorno de la educación básica con un grupo de docentes de los niveles de preescolar y primaria. En el capítulo siguiente, establecemos el método a seguir en nuestro estudio.

CAPITULO III. MÉTODO

1. Planteamiento del problema

En esta investigación partimos de la premisa que afirma que los conceptos son dinámicos, pues sabemos que dependiendo el contexto histórico en que se les ubique, cambia la definición que se les atribuye. Para definir un problema, es necesario tomar en cuenta la época en que se desarrolla, y a su vez, cada etapa histórica sólo puede ser definida si tomamos en cuenta los problemas que plantea como básicos y las formas en que trata de abordarlos y resolverlos.

En las últimas décadas, se han evidenciado avances en la condición social de las mujeres en el terreno político: con el derecho a elegir y ser elegidas; en el económico: al reconocerse su derecho a heredar y a manejar su propio patrimonio, vinculado a poder acceder a trabajos remunerados en oficios reservados para hombres y en el cultural: con la adopción de un vestuario que les resulta más práctico y cómodo, con la redistribución de tareas en el hogar, con la irrupción de mujeres en carreras universitarias tradicionalmente consideradas masculinas. Aunque estos avances no se dan en todas las comunidades que integran nuestro país, sigue siendo inapelable que en la cultura occidental prevalece un “régimen de género”, que continua privilegiando lo masculino sobre lo femenino. Es por ello que se impone un cambio en los patrones culturales y en particular en la superación de las relaciones de poder que, fundamentalmente, caracterizan la relación entre los sexos, configurando entre éstos relaciones asimétricas. La educación puede contribuir con este cambio. Por su contenido político ideológico, puede ser el lugar adecuado para el cuestionamiento y para la cooperación en la transformación de las relaciones genéricas.

A fin de lograr una educación con equidad, además de cambiar las políticas educativas, contenidos programáticos, los libros de texto, se necesita

principalmente un cuerpo docente que esté dispuesto a modificar su prácticas sexistas – muchas de las cuales se llevan a cabo de manera inconsciente, como

resultado del anclaje de lo social a las biografías personales- por prácticas que reconozcan y vindiquen al género. Porque la construcción de lo femenino y lo masculino va más allá de los acuerdos firmados y las leyes reformadas que, en teoría, favorecen la inclusión de las mujeres a la educación y al desarrollo en un marco de equidad de género, nos cuestionamos ¿qué representación social tienen los profesores de educación básica del concepto: equidad de género?

2. Justificación

El estudio de esta temática es relevante debido a que los elementos representacionales que se tengan sobre el concepto de equidad de género influyen en la relación que se genera entre los profesionales de la educación básica y los alumnos y las alumnas de dichos niveles educativos, incluyendo el desarrollo de competencias, habilidades y valores en los estudiantes.

Existen muchos medios e instituciones por medio de los cuales se construye la representación social, sabemos que dos de ellos son fundamentales: la familia y la escuela. Centramos nuestra investigación en los profesionales de la educación básica porque consideramos que preescolar y primaria son niveles educativos primordiales en los que se puede intervenir con el propósito de lograr un cambio en la perspectiva de género, ya que somos, los educadores, quienes debemos tener claridad en lo referente a la equidad de género.

La relevancia de este estudio estriba en buscar la congruencia entre los lineamientos de la actual política educativa en nuestro país y la práctica cotidiana en las aulas, dado que en el discurso, las políticas públicas en materia educativa son congruentes con los últimos foros y cumbres mundiales, escenarios en los

que se han dictado recomendaciones a los países participantes con el fin de instrumentar medidas correctivas y alternativas que propicien una educación no discriminatoria y garanticen la equidad de género. A pesar de esto, en la vía de los hechos, un conjunto de factores como son la cultura, las creencias, el uso del lenguaje, en sí el curriculum oculto que se vive dentro de las aulas, tienen una influencia fundamental a pesar de ser menos visibles y manifiestos, y aún están muy impregnados de sexismo.

Nuestro país se comprometió particularmente, a suprimir las disparidades entre los géneros en relación con la educación, garantizando a las niñas el acceso pleno y equitativo a la educación de buena calidad; pero esto seguirá siendo un esfuerzo ineficaz en la medida en que, creamos que equidad de género, se refiere exclusivamente a lograr un mismo número de niñas y de niños en la escuela, sin revisar cuales son los mensajes representacionales de lo femenino y lo masculino construidos en la escuela y transmitidos por los docentes, que influyen notablemente en los educandos.

Un modelo educativo tiene implícito el tipo de persona y de sociedad que quiere formar. Si bien los fines de la educación se explicitan por medio de las políticas educativas, lo cierto es que éstas se sustentan en un ideal de persona fuertemente anclado a las tradiciones culturales que imperan en una sociedad en un momento y en un contexto determinado. (Araya, 2001)

3. Objetivo

Investigar, desde la teoría de la representación social, el concepto de equidad de género en un grupo de profesores y profesoras de educación básica.

4. Supuestos teóricos

a) Predomina el discurso de igualdad de oportunidades en la representación social del concepto de equidad de género en el grupo de profesores de educación básica que se investiga.

b) Los elementos representacionales obtenidos de un primer nivel asociativo, serán similares para la muestra de profesores y profesoras de educación básica.

c) Las representaciones sociales del concepto de equidad de género, varían en función del sexo y la edad del profesional de la educación básica.

d) Las representaciones sociales del concepto de equidad de género de los docentes que conforman la muestra, varían en el discurso y los significados simbólicos de los elementos centrales de la representación.

5. Categorías de análisis

Representación Social. Es un modelo imaginario de evaluación. Es la categorización y explicación de las realidades entre sujetos sociales, particularmente entre grupos, que conducen hacia normas y decisiones colectivas de acción (Di Giacomo, 1980; citado en Flores 1993).

Equidad de Género. Significa la valoración de las diferencias como una forma de asegurar y perfeccionar la justicia, dando a cada quien lo que requiere para el logro de su emancipación (Araya, 2001).

6. Muestra

Corresponde al tipo no-probabilístico por cuota Pick S. (2002:92), ya que está determinada por profesionales de la educación y estudiantes normalistas, que trabajan con grupos de educación preescolar y primaria del sector público.

El número de sujetos fue de 12, de uno y otro sexo, y engloba a educadoras y maestros de primaria: 6 estudiantes de licenciatura en educación preescolar y educación primaria con 3 años de prácticas docentes y 6 profesores de educación primaria con un mínimo de 10 años de experiencia docente.

Nivel educativo	Número de mujeres	Edad Promedio	Experiencia promedio
Preescolar	3	23.3	3
Primaria	3	37.6	17.6

Nivel educativo	Número de hombres	Edad promedio	Experiencia promedio
Primaria	3	20.6	3
Primaria	3	37.3	14.3

7. Tipo de estudio

El presente estudio se clasifica dentro del tipo exploratorio descriptivo, pues permite averiguar un tema de investigación que ha sido poco estudiado anteriormente (Hdz., Fernández y Baptista, 1991). Debido a la escasa existencia de información referente a nuestro objeto de estudio y la importancia que para nosotras tiene dentro de nuestra práctica profesional diaria, consideramos pertinente este tipo de estudio ya que admite “determinar tendencias, identificar

relaciones entre variables y establecer una línea que dé cabida a investigaciones posteriores más rigurosas" (Dankhe citado en Hdz. Sampieri, 1991:60).

Además, está clasificado como transversal, debido a que "recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único, describe variables y analiza su incidencia e interrelación en un momento dado", "puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores" (Hernández, Fernández y Baptista, 1998:186-187).

8. Instrumentos de investigación

Carta asociativa

Para el presente estudio, se utilizaron tres instrumentos que fueron: La carta asociativa de Abric (1994), la técnica de dibujo libre y la entrevista semiestructurada, a continuación se explica cada uno.

La carta Asociativa de Abric (1994) basada en la técnica de Carta Mental de H. Jaoui (1979). La aplicación de este instrumento se realizó de manera individual y anónima en las instalaciones de las diferentes escuelas donde estudian o donde laboran los docentes como se mencionan en el apartado de escenario. Los salones que se utilizaron cuentan con iluminación y ventilación adecuadas.

Esquema de presentación de datos de carta asociativa de Abric (1994) para el término inductor de equidad de género, donde se presentaron tres tarjetas como la siguiente:

Equidad de género

Este instrumento, permite recoger y analizar un conjunto de relaciones significativas de la naturaleza de la representación del sujeto y obtener ciertas aproximaciones acerca de las tres dimensiones básicas de la representación social:

- a) La información: “conjunto de conocimientos que poseemos a propósito de un objeto social, su calidad, y cantidad, más o menos estereotipada, banal y original (Herzlich, 1975:399).
- b) El campo de representación: “conjunto de información organizada y estructurada, entendida como unidad jerárquica de elementos” (Moscovici, 1969:285).
- c) Dimensión afectiva o actitud: se refiere a “la orientación general positiva o negativa, frente al objeto de la representación” (Herzlich, 1975:400).

Dibujo libre

Sin pretender subestimar la seriedad con la que un método proyectivo debe aplicarse, decidimos utilizar este instrumento de investigación, que desde 1930 ha sido empleado por diversos investigadores debido a su significado simbólico y que permite el conocimiento del individuo Bardin (1996), partiendo de la necesidad de profundizar más en el conocimiento de las representaciones sociales de los sujetos al respecto de nuestro objeto de estudio. “Los dibujos no son, una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación” (Abric, 1994:58).

Entrevista semiestructurada

La entrevista como la definen Taylor y Bogdan, debe ser, preferentemente "no estandarizada", es decir, entrevistas preparadas por los entrevistadores y las entrevistadoras, adecuadas y adaptadas a las características peculiares del

estudio concreto, de las situaciones, de los momentos y de las personas que se vayan a entrevistar.

El procedimiento que se lleva a cabo después de realizar una entrevista, es el análisis de contenido, cuyo objetivo es describir los resultados de una interacción comunicativa, como la formulación de inferencias que posibiliten llegar a conclusiones de orden superior a partir de los elementos de tal comunicación (Krippendorff, 1980; López-Aranguren, 1986). Este nivel de inferencia trata de mostrar cómo el contenido del discurso está por encima del propio discurso, siendo este último el que da indicios para descubrir el primero y, por tanto, trascender su mero contenido sintáctico en una búsqueda de relaciones entre dicho nivel y el semántico y el pragmático (Navarro y Díaz, 1994). Los objetivos del análisis de contenido son principalmente dos. Por un lado, la descripción "textual" del discurso y, por otro, la indagación sobre las relaciones entre el discurso y las realidades de orden superior no incluidas explícitamente en él.

Las unidades de registro son : lo "textual" y lo "extratextual", es decir, lo que manifiestan los individuos y lo que observa el evaluador ó la evaluadora. Después de tener estas unidades, se debe realizar una codificación o categorización de las mismas. Como lo señala López-Aranguren (1986), seguimos los cinco requisitos básicos en la formulación del sistema de categorías:

- 1) Contemplar los objetivos de la evaluación.
- 2) Ser exhaustivo.

- 3) Definir categorías mutuamente excluyentes.
- 4) Definir categorías independientes.
- 5) Atender a un único principio de clasificación.

Sin embargo, como mencionan Fernández, J. y Santos, M. (1992), la naturaleza flexible y emergente del diseño y desarrollo de los estudios naturalistas, no es causa ni excusa para la ambigüedad y el descuido del control científico de la

evaluación, sino que, por el contrario, estas peculiaridades nos fuerzan a ser aún más rigurosos, si cabe, en las cuestiones relativas a la selección y empleo de los métodos adecuados y a los criterios que garanticen y prueben la credibilidad de nuestros trabajos.

También nos valimos de dos métodos informatizados para el análisis de contenido de nuestras entrevistas. El primero fue ALCESTE de (Max Reinert, 1986 en De Alba, 2004), dado que en la exploración de las representaciones sociales, es común utilizar la expresión libre del sujeto, como asociaciones de palabras, dibujos, discursos sobre dibujos o láminas, entrevistas abiertas o semiestructuradas, respuestas abiertas a cuestionarios, etc. Alceste es utilizado para analizar estos textos, ya que permite efectuar, de manera automática, el análisis del producto generado a partir del discurso de los entrevistados en el marco de una encuesta, preguntas abiertas de encuestas socio-económicas, de colecta de textos diversos: narraciones literarias, notas periodísticas, diálogos, ensayos, etc.

El segundo fue el método informatizado Atlas.ti versión 4.2, obra que pertenece a la familia de los programas para la investigación cualitativa, es decir, al análisis cualitativo de datos y creada por el informático y psiquiatra, Thomas Muhr, principalmente. Este método permite la localización y recuperación de los datos, facilita una serie de herramientas para tejer relaciones entre los más variados

elementos de las entrevistas, hace explícitas las interpretaciones y la construcción de categorías y apoya los argumentos y conclusiones. No automatiza el proceso de análisis, sino que ayuda al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo.

9. Escenario

La población de esta investigación fue obtenida de:

1. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ubicada en Calzada México-Tacuba 110 Col. Maestro Rural, Delegación Miguel Hidalgo, en México, D.F.
2. La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, ubicada en Gustavo E. Campa Núm. 94, Col. Guadalupe Inn, Delegación Alvaro Obregón, en México D. F.
3. La Escuela Primaria "Profr. Librado Rivera", turno vespertino, ubicada en San Hemeterio s/n esquina San Alejandro, Sta. Úrsula Coapa, Delegación Coyoacán, en México, D. F.
4. La Escuela Primaria "San Luis Potosí", turno matutino, ubicada en Calzada de Tlalpan Núm. 35, Col. Ejidos de Huipulco, Delegación Tlalpan, en México, D. F.

10. Procedimiento

Antes de comenzar a detallar el procedimiento metodológico que se siguió en la presente investigación, es conveniente señalar que el abordaje teórico de la representación social supone la ventaja de apoyarse en diferentes aproximaciones metodológicas, de tipo interrogatorio: como la aplicación de cuestionarios y entrevistas; de tipo asociativo: técnicas de asociación libre de palabras, análisis de contenido y los que ayuden en la recolección del contenido de una representación social. Por tal razón, consideramos importante privilegiar nuestro trabajo bajo un enfoque cualitativo fundamentado en el análisis de la subjetividad del sujeto.

Esto no quiere decir que se soslaye o se le reste importancia a los procedimientos metodológicos más tradicionales, de hecho, consideramos que los diferentes enfoques no se contraponen entre sí. En este sentido, podemos estimar que el enfoque cualitativo empleado, hace referencia a aquellas aproximaciones, en las que el interés se centra en abordar procesos complejos y no conductas aisladas, razón por la cual se enfatiza en los roles, procesos y manifestaciones donde se evidencian situaciones más polémicas de lo que implicaría una variable desde una perspectiva cuantitativa.

Entrando en materia, hacemos ver que esta investigación pasó por tres etapas. La primera de ellas empleó la técnica de la asociación libre, que nos permitió acceder al nivel de información con que cuenta la muestra; la segunda fase se valió de una producción gráfica, cuyo objetivo fue estudiar la dimensión no verbalizada de las representaciones de los sujetos. En la tercera y última etapa, se llevaron a cabo entrevistas individuales semiestructuradas, que nos facilitaron la expresión de los interrogados permitiendo actualizar así, las representaciones que, pudieron haber sido difíciles de obtener a través de una entrevista clásica (Abric, 1994).

PRIMERA ETAPA: CARTA ASOCIATIVA

Para esta primera etapa, se solicitó por medio de un escrito, el apoyo de los directores y las directoras de las escuelas donde laboran y / o estudian los profesionales que se entrevistaron. Después de que el proyecto se revisó y los directores y las directoras accedieron a colaborar, se invitó a 12 profesionales a participar en la investigación. Nuestra muestra se formó con 6 hombres y 6 mujeres.

La prueba de asociación libre contenía el término inductor EQUIDAD DE GÉNERO. La selección del término se hizo con la finalidad de conocer el nivel de

información acerca del fenómeno estudiado. Obtuvimos 15 palabras por cada sujeto para el término inductor, 3 en el primer nivel asociativo y 12 en el segundo nivel. El total de palabras evocadas fueron 180. Este total fue contabilizado y capturado en el programa estadístico Excel.

Una vez concluida la aplicación de esta técnica, se efectuó un análisis riguroso sobre todos y cada uno de los términos vertidos por los sujetos entrevistados, y se seleccionaron aquellos que alcanzaron una carga jerárquica por su mayor frecuencia.

SEGUNDA ETAPA: DIBUJO LIBRE

Después de la aplicación de la carta asociativa, y de manera individual, se le pidió a los sujetos que elaboraran 6 dibujos, explicando cada uno por escrito a partir de las siguientes instrucciones:

1. Una niña realizando una actividad
2. Un niño realizando una actividad
3. Una mujer realizando una actividad
4. Un hombre realizando una actividad
5. Una persona salvando una vida
6. Una persona haciendo ciencia

Los dibujos se hicieron por separado, en hojas blancas, tamaño carta, y la explicación de qué representaban y por qué los habían dibujado, se escribió en la parte frontal o posterior de cada uno.

Para el análisis de la información, se conformaron categorías consideradas a partir de las construcciones sociales de los estereotipos que existen sobre el género

femenino y masculino, tomando en cuenta tanto las producciones gráficas como las explicaciones de cada dibujo. Las categorías fueron las siguientes:

IMAGEN FÍSICA ESTEREOTIPADA.

- A) Complexión
- B) Forma de vestir
- C) Peinado

ACTIVIDADES ESTEREOTIPADAS.

- A) Juegos
- B) Actividades escolares
- C) Actividades recreativas
- D) Actividad de casa
- E) Profesión
- F) Oficio

TERCERA ETAPA: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

En esta etapa, se llevó a cabo la aplicación de una entrevista semiestructurada que se generó a partir de la revisión bibliográfica previa y que giró en torno a las siguientes preguntas:

1. En tu experiencia de vida ¿recuerdas situaciones en las que tu familia tratara de forma distinta a mujeres y a hombres, podrías narrarnos alguna situación?
2. ¿Y cómo era el trato en la escuela, los trataban de manera diferente?
3. ¿Qué piensas ahora de esto que me acabas de platicar?
4. ¿Qué promueves de tu forma de pensar en tu casa.. y en tu escuela?
5. ¿Cuál es para ti el concepto de género?

6. ¿Por qué piensas eso?
7. ¿Qué entiendes por equidad de género?
8. ¿cómo te apropias de ese concepto?
9. ¿Qué es sexo?
10. ¿Tu crees que existe diferencia entre sexo y género?

La entrevista nos permitió acceder al contenido de la representación de nuestro objeto de estudio y a las actitudes desarrolladas por el individuo. Además, nos dio la oportunidad de contar con mayor flexibilidad y facilidad alrededor del concepto de equidad de género.

Las entrevistas se aplicaron de manera individual, en el salón de clase donde labora y / o estudia cada uno de los docentes y las docentes que entrevistamos. Una vez transcritas, el discurso producto de estas entrevistas, se manejó por medio de un análisis de contenido con el programa de Alceste, versión 4.5 y el programa Atlas.ti versión 4.2.

11. Análisis de datos

Lo referente a la carta asociativa de Abric (1994), se analizó por medio del programa Excel, de donde obtuvimos cadenas asociativas y frecuencias de las palabras asociadas al término inductor. Con base en estos datos, presentaremos una serie de esquemas que contienen los términos asociados al concepto de equidad de género en los profesionales de la educación que participaron en el estudio. Para la producción de dibujos, se utilizó el análisis de contenido de acuerdo con las categorías establecidas a partir de las conceptualizaciones sociales sobre los estereotipos de los géneros femenino y masculino; asimismo, anexaremos algunos de los dibujos que resultaron más representativos en términos de cumplir o no con dichos estereotipos. En la tercera y última etapa de las entrevistas semiestructuradas, se utilizaron dos herramientas informatizadas

que son el programa Atlas.ti 4.2 y la versión 4.5 de Alceste, ambas especializadas en el análisis de contenido, al igual, presentaremos los dendogramas y un mapa conceptual de los resultados arrojados por el análisis.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

PRIMERA FASE: CARTA ASOCIATIVA DE ABRIC.

Los resultados que se presentan fueron obtenidos por la carta asociativa de Abric (1994) y se dividen en dos partes: la primera, titulada resultados intergrupales, es la más general y considera a toda la muestra de los profesores y las profesoras de educación preescolar y primaria, sin hacer distinciones en los niveles asociativos. La segunda, llamada resultados intragrupal, expone los resultados comparando a los grupos de acuerdo con su sexo y edad, con los cuales se ejemplifican los dos niveles asociativos del instrumento. Ambas partes se realizaron para el concepto de EQUIDAD DE GÉNERO. En el primer momento, se describen los resultados y a continuación se presentan en esquemas. También incluimos al final de este trabajo, un ejemplo representativo de las asociaciones de uno de los sujetos (ver anexo 1).

Resultados intergrupales

En esta sección, se presentan resultados que corresponden a los términos que se asociaron con mayor frecuencia al término inductor EQUIDAD DE GÉNERO. La carta asociativa de Abric (1994), es un instrumento que nos da dos niveles asociativos. El primero, corresponde a la serie de tres asociaciones que se hacen al término inductor por cada sujeto y el segundo nivel asociativo corresponde a cuatro asociaciones que hace cada sujeto del término inductor y su primera asociación. Para fines de este apartado que corresponde al esquema inicial, no se consideraron los niveles asociativos porque decidimos mostrar aquellos términos o palabras que obtuvieron la frecuencia más alta, sin importar si fueron del primero o del segundo nivel asociativo. Lo anterior fue hecho con el objeto de enfocarnos en una dimensión global de los términos que se asociaron con el concepto de nuestro

estudio. Por esta misma razón, realizamos el conteo de las frecuencias sin considerar ni sexo ni edad en la muestra.

Equidad de género.

Tomando toda la muestra de profesionales de la educación, encontramos once palabras asociadas al término inductor de EQUIDAD DE GENERO que obtuvieron una frecuencia ≥ 4 . Estos términos son: igualdad, respeto, trabajar, semejanzas, justicia, oportunidad, apoyo, derechos, dignidad, obligaciones y valor. De estos términos, todos son catalogados como positivos. (Ver esquema 1)

Resultados intragrupal

Los datos de esta sección contemplan las asociaciones libres que se obtuvieron por la carta asociativa de Abric (1994), para el término inductor, de acuerdo con la edad y sexo de los participantes. Las asociaciones libres se van a presentar en dos niveles. En el primero, se agrupa la primera cadena asociativa formada por el término inductor (EQUIDAD DE GÉNERO) y la primera asociación libre producto de los sujetos. En el segundo nivel, presentamos cuatro términos derivados de la asociación libre que a su vez, derivan de la primera cadena asociativa.

Sexo

Tomando en consideración el sexo de los profesionales de la educación, encontramos, para los **hombres**, tres palabras en el primer nivel asociativo referentes a EQUIDAD DE GÉNERO y que están determinadas por la frecuencia de su aparición. En primer lugar, tenemos igualdad, seguida de oportunidad y finalmente de ayuda. Todos estos términos son catalogados como positivos. Las cuatro asociaciones derivadas de la cadena asociativa formada por **equidad de género-igualdad** son: derechos, justicia, homogeneidad y bienestar. Todos ellos clasificados como positivos. Para la cadena asociativa formada por el par **equidad de género-oportunidades** encontramos como términos asociados: preparación, participación, desarrollo profesional, trabajo. Todos clasificados como positivos.

De la cadena asociativa formada por **equidad de género-ayuda**, las palabras fueron: cooperación, motivación, compromiso, educación. Todos estos clasificados positivos con excepción de educación que se consideró como negativo. (Ver esquemas 2).

Para el caso de las profesionales, **mujeres**, que participaron, encontramos tres términos para el primer nivel asociativo referente a EQUIDAD DE GENERO y, de igual manera que la anterior, están determinadas por la frecuencia de su aparición. La primera es igualdad, semejanza y equilibrio. Todos los anteriores catalogados como positivos. Las cuatro asociaciones derivadas de la cadena asociativa formada por **equidad de género-igualdad** son: dignidad, capacidad, autoestima y respeto. Todos ellos clasificados como positivos. Para la cadena asociativa formada por el par **equidad de género-semejanza** encontramos como términos asociados: preparación, trabajo, emociones, actitudes. Todos clasificados como positivos. De la cadena asociativa formada por **equidad de género-equilibrio**, las palabras fueron: sociedad, libertad, responsabilidades, apoyo. Todos estos clasificados positivos. (Ver esquema 3)

Edad promedio

Tomando en consideración a los profesionales de la educación con **edad promedio de 22 años**, sin distinción de sexo, encontramos tres palabras para el primer nivel asociativo referentes a EQUIDAD DE GÉNERO y que están determinadas por la frecuencia de su aparición. En primer lugar tenemos igualdad, seguida de oportunidades y finalmente semejanza. Todos estos términos son catalogados como positivos. Las cuatro asociaciones derivadas de la cadena asociativa formada por **equidad de género-igualdad** son: satisfacciones, valor, justicia y derechos. Todos ellos clasificados como positivos. Para la cadena asociativa formada por el par **equidad de género-oportunidades**, encontramos como términos asociados: trabajo, preparación, participación,

desarrollo profesional. Todos clasificados como positivos. De la cadena asociativa formada por **equidad de género- semejanza**, las palabras fueron: pensamiento, emociones, habilidades, trabajo. Todos estos clasificados positivos. (Ver esquema 4).

Para el caso de los profesionales que participaron y que cuentan con una **edad promedio de 38 años**, encontramos tres términos para el primer nivel asociativo referente a EQUIDAD DE GENERO y que de igual manera que la anterior, están determinadas por la frecuencia de su aparición. El orden es como sigue: igualdad, equilibrio y semejanzas. Todos los anteriores catalogados como positivos. Las cuatro asociaciones derivadas de la cadena asociativa formada por **equidad de género-igualdad** son: capacidad, derechos, dignidad y comunicación. Todos ellos clasificados como positivos. Para la cadena asociativa formada por el par **equidad de género-equilibrio** encontramos como términos asociados: justicia, libertad, dignidad, valorar. Todos clasificados como positivos. De la cadena asociativa formada por **equidad de género-semejanzas**, las palabras fueron: preparación, organización, necesidades y satisfacciones. Todos estos clasificados positivos. (ver esquema 5).

ESQUEMAS

Para facilitar la comprensión al lector, antes de presentar los esquemas correspondientes, se explica lo que se presenta en los mismos. El primer tipo corresponde al esquema referente a los resultados Intergrupales (esquema 1). El segundo, corresponde a los resultados intragrupal (esquemas 2, 3, 4 y 5).

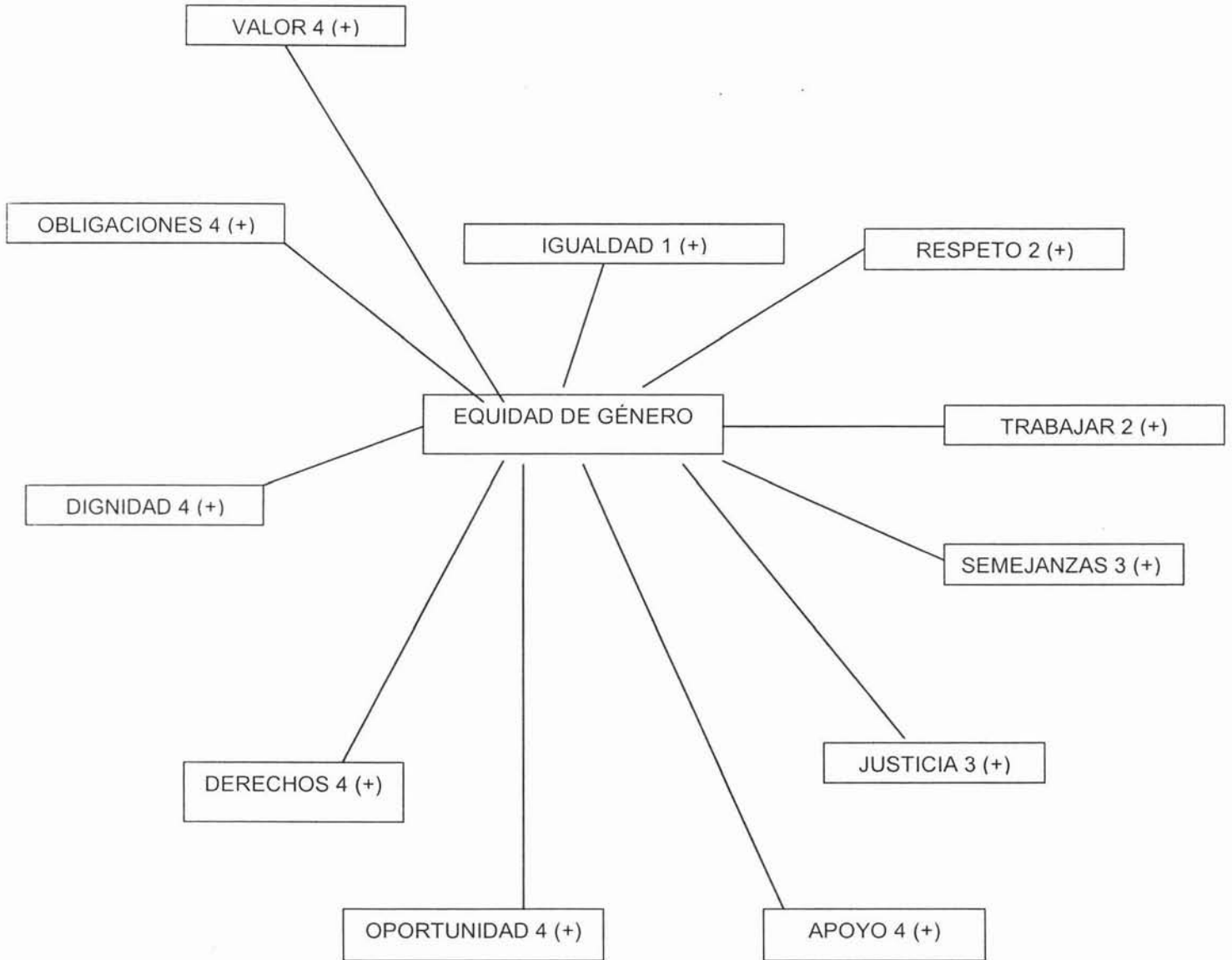
Para los dos tipos de esquema se recomienda en primer lugar, ubicar el centro del esquema, en el cual se encuentra el término inductor (EQUIDAD DE GÉNERO) y, es a partir de este término inductor, que se analizan los demás datos.

En el primer tipo de esquema, tenemos que, del término inductor se derivan las palabras que fueron asociadas a él, sin hacer una distinción de niveles

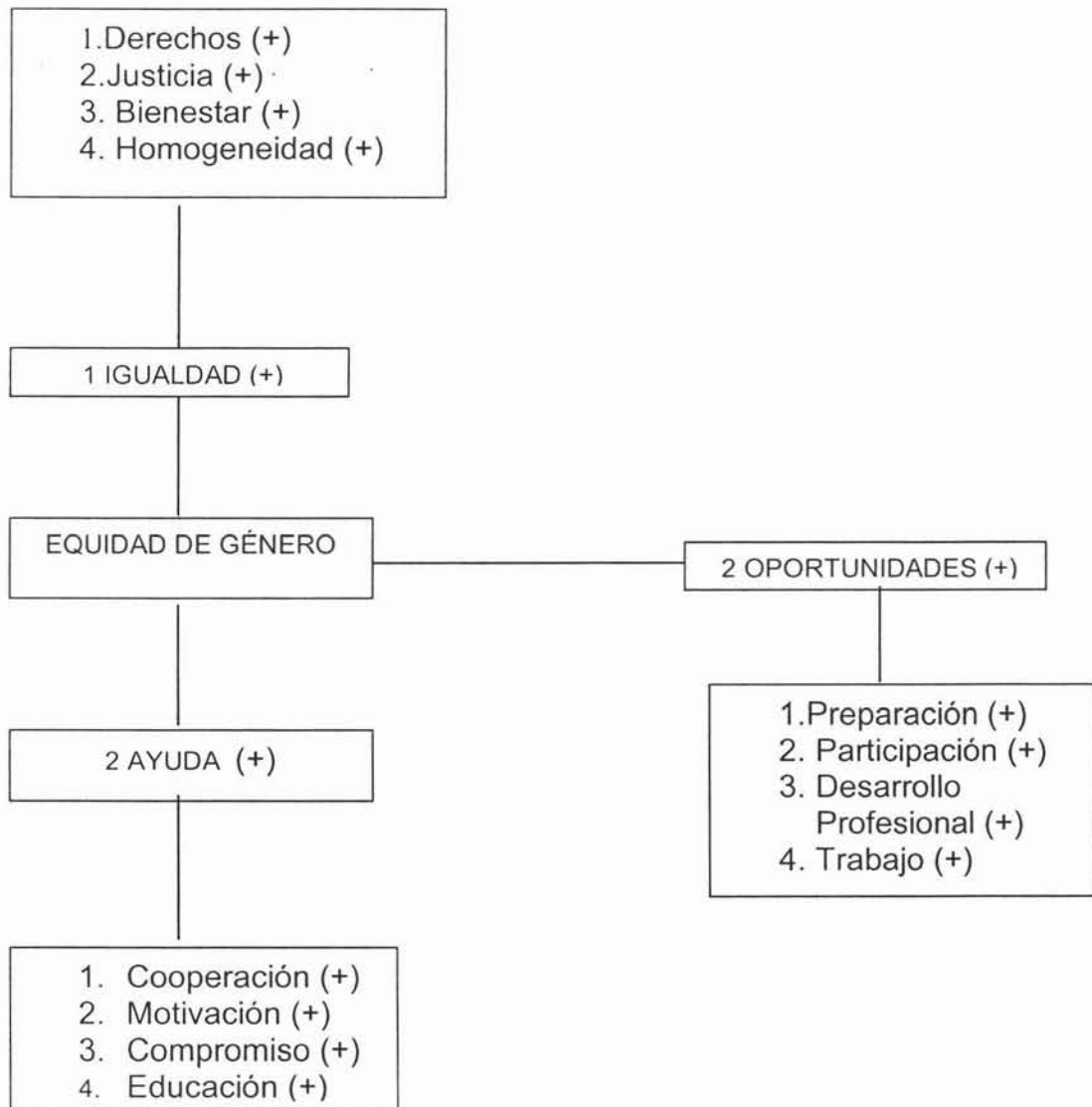
asociativos. Estas palabras asociadas se acompañan de un número que nos indica su jerarquía, de acuerdo con la frecuencia con que fueron asociadas al término inductor. A la palabra que fue asociada el mayor número de veces y que por lo tanto obtuvo la frecuencia más alta, se le asignó la jerarquía de 1 y así sucesivamente, de tal forma que entre mayor sea el número, la frecuencia es más baja.

En el segundo tipo de esquema, también encontramos el término inductor en el centro y de él se derivan los términos correspondientes al primer nivel de la carta asociativa de Abrik (1994). Para ellos tenemos jerarquía numérica y carga afectiva (+,-). Ambas son manejadas como esquemas del primer tipo. La diferencia principal de este segundo tipo de esquemas, es que en estos, sí se presentan los dos niveles asociativos, pues además de cada una de las palabras asociadas en el primer nivel (derivadas únicamente del término inductor), se presentan cuatro palabras que corresponden al segundo nivel (porque fueron asociadas al término inductor y a las palabras del primer nivel). También para las palabras del segundo nivel asociativo, el sujeto colocó la jerarquía (expresada en números) de tal forma que la palabra que tiene el número 1, es la más vinculada al par formado por el término inductor y la palabra del primer nivel. Así sucesivamente, entonces, la palabra con el número 4, es la menos vinculada al par y carga (expresada como positiva, negativa o neutral).

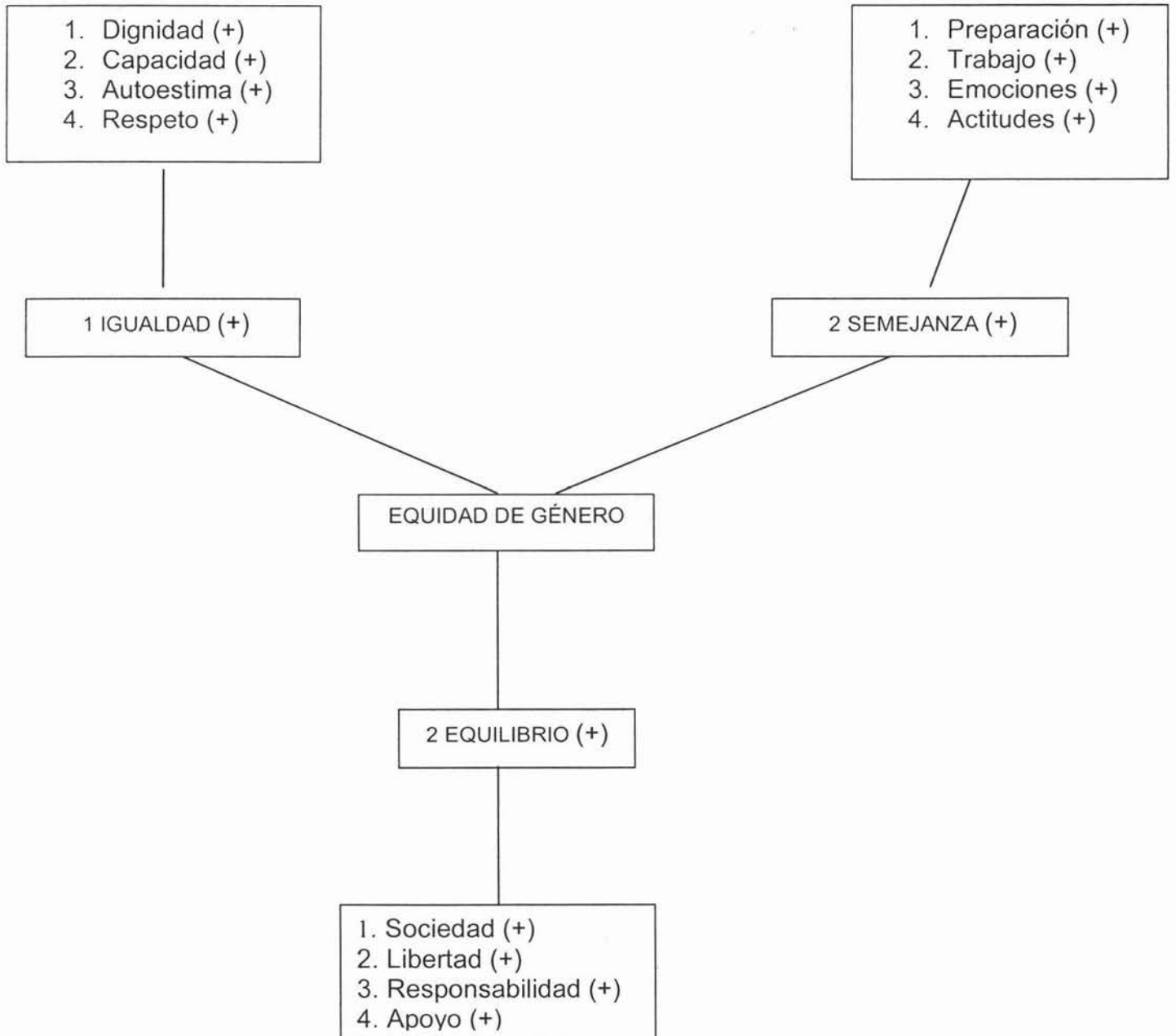
Esquema 1. Resultados Intergrupales



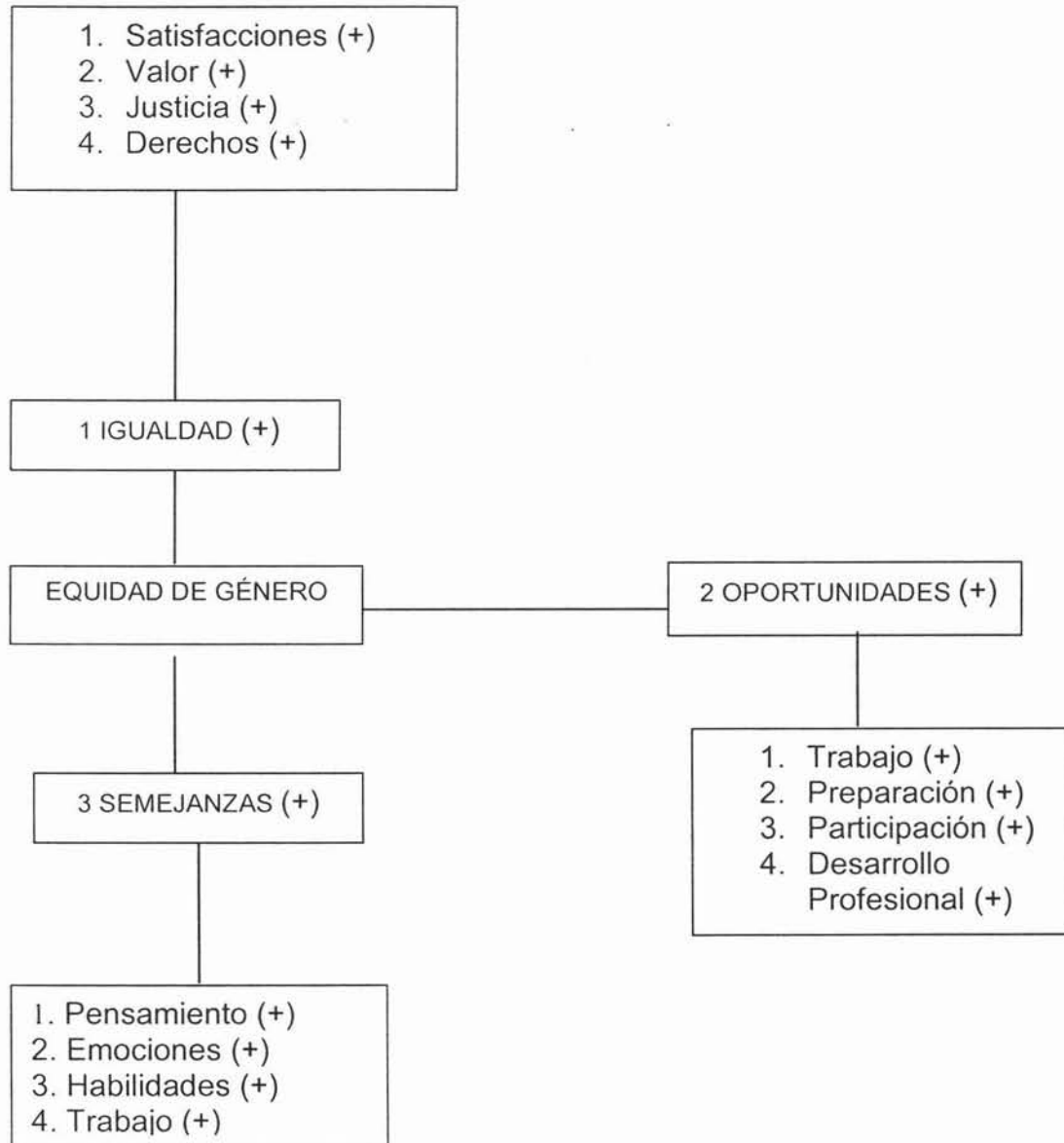
Esquema 2. Resultados Intragrupales. Hombres.



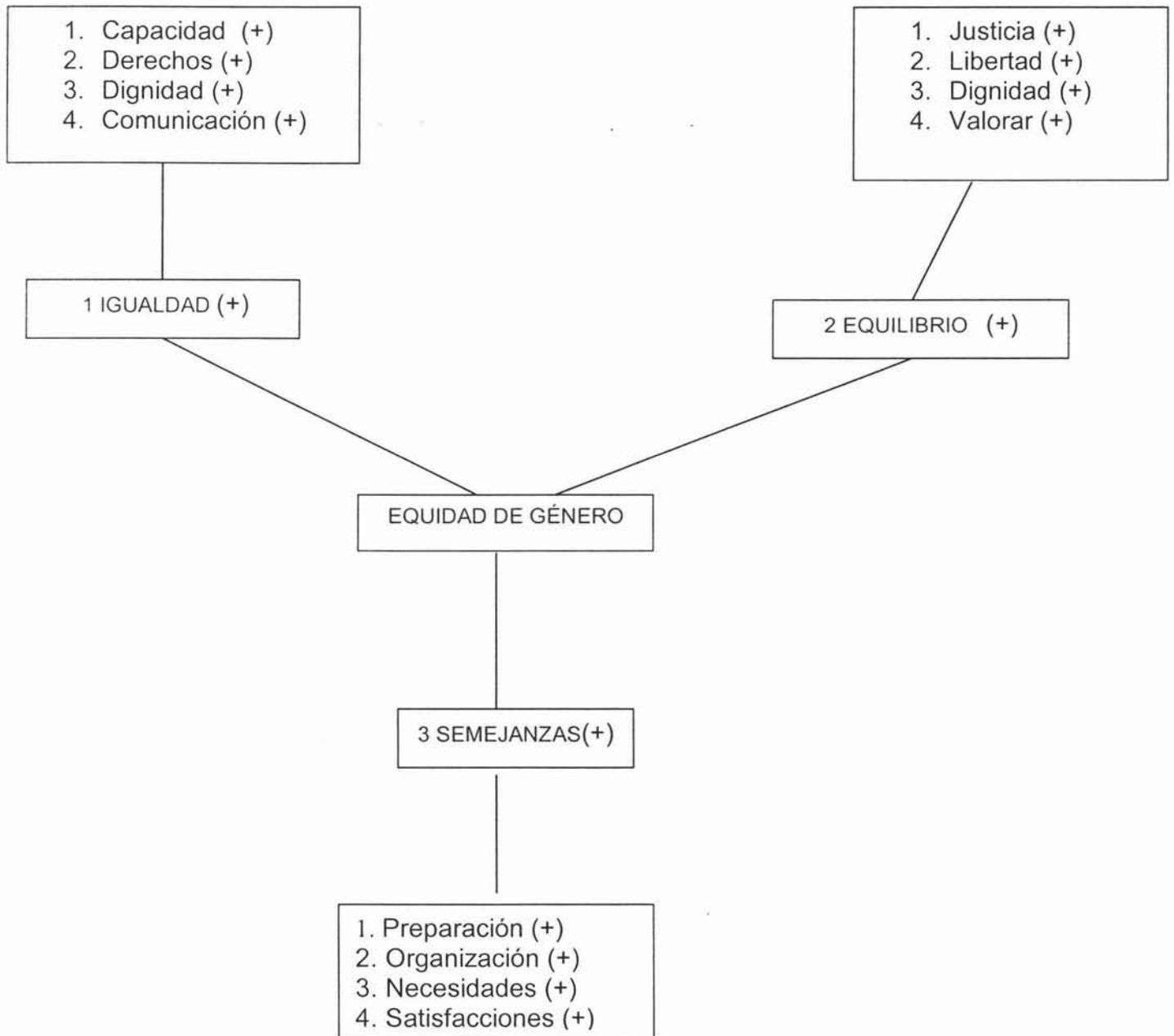
Esquema 3. Resultados Intragrupales. Mujeres.



Esquema 4. Resultados Intragrupales. Edad promedio 22 años.



Esquema 5. Resultados Intragrupales. Edad promedio 38 años.



SEGUNDA FASE: DIBUJO LIBRE

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través del dibujo libre con toda la muestra en general, sin hacer diferencias de sexo o edad. Recordemos que las consignas para la elaboración de los dibujos fueron las siguientes:

1. Una niña realizando una actividad
2. Un niño realizando una actividad
3. Una mujer realizando una actividad
4. Un hombre realizando una actividad
5. Una persona salvando una vida
6. Una persona haciendo ciencia

Se recopilaron un total de 72 dibujos que se analizaron de acuerdo con las categorías: Imagen física estereotipada y actividades estereotipadas. Dentro de la categoría de **imagen física estereotipada**, señalamos tres subcategorías más: forma de vestir, peinado y complejión. Para la categoría de **Actividades estereotipadas**, las subcategorías fueron: juegos, profesión, actividades de casa, actividades recreativas, actividades escolares y oficios. A continuación presentamos los resultados y luego de éstos, ejemplos de las producciones gráficas obtenidas (ver Anexos 2-4).

En lo referente a la categoría de imagen física estereotipada, de los 12 dibujos que representan a una niña realizando una actividad, encontramos que 9 reflejan un estereotipo en la forma de vestir, 10 en la forma del peinado y 12 en la complejión. Respecto a los dibujos que representan a los niños, todos (12) representan un estereotipo en la forma de vestir, en la forma del peinado y 11 en la complejión. En los referentes a la mujer realizando una actividad, 10 de las imágenes reflejan un estereotipo en la forma de vestir, 11 en el peinado y 10 en la complejión. En el caso de los dibujos sobre el hombre realizando una actividad, todos fueron representados con los estereotipos de forma de vestir, peinado y

compleción. En cuanto a los dibujos que representan a una persona salvando vidas, encontramos 4 representados por mujeres con características estereotipadas, 6 por hombres también con características estereotipadas y una mujer y un hombre que salen del estereotipo de la imagen física. De los 12 dibujos que representan al hacedor de ciencia, obtuvimos 3 mujeres y 6 hombres que cumplían con los rasgos estereotipados de imagen física y sólo 3 mujeres que se representaron rompiendo los estereotipos.

Para la categoría de actividades estereotipadas, se encontró que sólo 2 de los 12 dibujos representaron a las niñas haciendo alguna actividad típica del género femenino. Los restantes estaban libres de sexismo. En el caso de los niños, 8 de los dibujos representan actividades estereotipadas, contra 4 que no. Para los de las mujeres, 3 dibujos mostraron actividades estereotipadas, frente a 9 que no eran estereotipadas. En el caso de los dibujos de los hombres, 5 reflejaron actividades estereotipadas y 7 no. En cuanto a los salvavidas, 4 mujeres y 7 hombres se representaron en una actividad estereotipada, sólo una mujer se mostró en una actividad poco común para su género. En el caso de los hacedores de ciencia, 3 mujeres y 6 hombres son sesgados por el estereotipo, mientras que 3 mujeres rompen ese esquema.

TERCERA FASE: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Los resultados que se presentan se obtuvieron del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas, realizadas a los 12 profesores y profesoras que conforman nuestra muestra, para lo cual recurrimos a los métodos informatizados de Alceste versión 4.5 y Atlas.ti versión 4.2.

Alceste fue utilizado para analizar la representación semántica del concepto de equidad de género, captado sobre el discurso de la experiencia de vida en los ámbitos familiares y escolares respecto al trato a mujeres y hombres, así como sus aspectos positivos y negativos, además de la construcción de una actitud sobre el tema en la práctica docente. Este estudio se realiza en el contexto de los

cambios en las políticas públicas en torno a la equidad de género en la educación. Por lo anterior, se entrevistaron a 12 profesionales de la educación (6 del sexo femenino y 6 del sexo masculino, 3 de educación preescolar y 9 de educación primaria). Se obtuvo una clasificación jerárquica descendiente que agrupa el discurso (68.54% de uce), sobre equidad de género en 6 clases. El siguiente esquema resume la estructura de la clasificación, dado por el dendograma y el contenido de las clases, incluyendo únicamente los resultados de X_2 más elevados (esquema 6).

Una lectura inicial del dendograma, de las palabras y las variables que componen las clases, muestran algunos resultados importantes y nos conducen a realizar un análisis de los mundos lexicales a los que se refiere cada clase. El programa agrupa el discurso de los docentes en clases 1 y 4, clases 3 y 5 y clases 2 y 6, que podrían entenderse por su relación descrita de la siguiente manera: a) conceptos de género y equidad de género, b) roles asignados en los ámbitos familiar y escolar, frente a cómo abordan la equidad de género en su práctica profesional y por último c) Vivencias de la condición de género en los ámbitos familiar y escolar. Con estas clases, se configura una posición sobre la praxis docente frente a las políticas públicas educativas, que proclaman estar trabajando para brindar una educación de calidad con perspectiva de género promoviendo la equidad.

Esquema 6 Dendograma

Cl. 1 (17.81% uce) Concepto de género	Cl. 4 (4.59% uce) Concepto de equidad de género	Cl. 2 (31.51% uce) Equidad de género en ámbito familiar	Cl. 3 (9.59% uce) Roles de género en ámbito familiar y escolar	Cl. 5 (10.96% uce) Promoción de la equidad de género	Cl. 6 (20.55% uce) Vivencias en la diferenciación del trato por el sexo en el ámbito familiar y escolar
43.43 masculin+ 41.33 gener+ 35.21 sexo 33.93 femenino 14.14 debil 13.68 concepto+ 10.71 mujer+ 10.20 sociedad	49.15 equidad 44.42 igualdad 19.18 oportunidad+ 11.51 característica+	28.69 papa+ 21.93 mama+ 19.45 hermano+	38.78 cierta+ 25.81 hacer 14.66 cosa 11.79 acuerdo 11.51 lavar 11.51 ambos	40.46 niño 33.83 niña 16.15 form+ 12.97 mismo+ 9.77 realiz+ 9.74 actividad+ 9.74 quehaceres	28.43 distinción+ 27.44 situación+ 20.69 trat+ 15.90 padres 11.84 experiencia+ 11.84 platic+ 11.84 preferencia+ 11.84 sexual

La lista del vocabulario más representativo de cada clase presentada en el dendograma anterior, no es suficiente para justificar las categorías asignadas a los diferentes mundos lexicales que organizan el discurso en torno a la equidad de género. Esta interpretación tiene la necesidad de apoyarse también en las listas más completas, jerarquizadas en función de su importancia para cada clase, mismas que no son incluidas por cuestiones de espacio.

Otro recurso con el que contamos para el análisis son las unidades de contexto elementales más representativas de cada clase.³

Para la clase 1, el concepto de género es definido por 5 de los entrevistados como la diferencia natural entre lo masculino y lo femenino, una dicotomía determinada por la estructura anatómica de las personas, “*genero se refiere al sexo, ser hombre o ser mujer*”. Mientras que 7 de los entrevistados se refieren al género como un constructo social y cultural que determina los roles a desempeñar

³ Después del análisis de cada clase daremos cuenta de una cita textual (uce) representativa. Debido a que la construcción de la representación social del concepto equidad de género depende de las experiencias socioculturales de los sujetos, podemos observar discursos opuestos en torno a cada cuestionamiento.

si se es mujer o si se es hombre, ejemplo: *“o sea atribuyen roles, género masculino te toca solamente esto y nada de salirte de ese patrón, género femenino te toca esto y nada de salirte, a mi manera de ver siento que no debería de haber diferencias”*.

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

gener+(16), masculino+(10), femenino(7), sexo(11), concepto+(4), debil(3), vist+(4), venir(2), mujer+(15), organos(2), reproductor+(2), sociedad(4), diferente+(4), otros(3), diferenci+(6), habl+(1), otras(2), primar+(1), marc+(2), osea(4), punto(2), ver(2), dar(2), hogar(1), humano+(1), mejor(1), respet+(1), simple+(2);

Al revisar la clase 2, equidad de género en el ámbito familiar, esto es, las experiencias vividas en sus hogares. Cinco de los entrevistados manifiestan no haber recibido un trato diferenciado por sexo dentro de sus familias, *“...mis padres trataron de ser justos y no tuvieron preferencia por la sexualidad, es decir, teníamos la misma oportunidad todos en casa”*. Mientras que 7 de las personas que conforman la prueba dicen que sí había un rol asignado para la realización de actividades y el otorgamiento de oportunidades *“Si, de hecho eh mi papá era muy en ese sentido, era muy cerrado, cuando yo iba a trabajar con él, llegábamos y el decía ándale hija, dános de comer porque ya llegamos de trabajar, dános de comer, terminábamos de comer, hija, levanta esto ya...”*

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :

ya(21), mama+(11), papa+(15), hermano+(10), sido(5), ayud+(3), cada(5), casa(12), conocimiento+(3), dicho(3), mundo+(3), si(24), tambien(10), compart+(4), dar(4), lleg+(5), trabaj+(9), comer(3), profesional+(3), responsabilidad+(3), ropa(3), vida(4), anos(1), color(1), costumbre+(3), gustar+(1), gust+(1), jugar(2), malo(1), real+(2), sola+(2), sus(3), veces(4);

En la clase 3, roles de género en los ámbitos familiar y escolar, la mayoría de los entrevistados jóvenes (4 de 6) habla de su desarrollo en un ambiente familiar en el que no existían diferencias en cuanto al trato entre hombres y mujeres, de responsabilidades compartidas; *“...en mi vida personal, a mí me ha ayudado mucho el que mis papás hayan establecido desde un principio como quien dice las reglas ¿no?, le vuelvo a mencionar, todos ayudamos hasta donde era posible en*

todo el trabajo de la casa.” Entre los profesores con más de 10 años de experiencia laboral, los discursos reflejan la imposición familiar de roles estereotipados, tradicionales; en ellos, las actividades domésticas y la reclusión en el hogar, eran asignadas a las mujeres en contraste con la libertad de salir de casa de los varones, quienes podían contar con mayores recursos económicos para estudiar y / o divertirse; las responsabilidades que les eran consignadas a éstos eran las de arreglar cosas, pintar, cargar, etc.” *pues sí, en el hecho de que ellos podían salir y las mujeres no podíamos salir, teníamos que estar en la casa.*” En cambio, en la escuela, 11 de los entrevistados refieren haber recibido un trato diferenciado por parte de los profesores y las profesoras ya que se premiaba la docilidad y responsabilidad de las mujeres, pero se ponía especial atención a la conducta de los hombres y todos eran nombrados de manera genérica “NIÑOS”, “JÓVENES”; “MUCHACHOS”; *“por ejemplo, en la secundaria, como que el maestro si era hombre, procuraba más a las mujeres en cuanto a que éramos más tranquilas, te veían como que más tranquila y como que siempre se quejan más de los hombres”...*

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

cierta+(4), hacer(9), acuerdo(3), ambos(2), cosa+(6), lavar(2), toca(4), haciendo(2), mayor+(2), parte(2), trastes(2), física+(2), manera(2), rol(2), social+(1), buen+(4), decir(2), escuela(2), haber(1), hacerlo(1), hermana(1), particip+(1);

En la clase 4, concepto de equidad de género, diez de los informantes lo definen como igualdad entre hombres y mujeres, en el sentido de tener los mismos derechos, obligaciones, oportunidades de desarrollo académico, laboral, trato igualitario, *“... que se les reconozca la igualdad de capacidades respecto al hombre y luchando para obtener las mismas oportunidades que los hombres”*. Los otros dos entrevistados especifican la equidad de género como el mejorar la situación social de las mujeres, brindándoles más apoyo para desarrollarse y así resarcir las diferencias culturales: *“equitativos, dándoles un trabajo fuerte a los dos, creo que eso no es equidad, eso sería una igualdad cerrada, entonces equidad sería darle a la mujer un papel más protagónico, apoyando más su desarrollo para que pueda eliminar todas las limitaciones que la cultura le ha dado*

y, entonces sí, ella pueda desenvolverse plenamente al igual que el hombre, eso es equidad de género. ”

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :

equidad(6), igualdad(8), característica+(2), igual+(6), oportunidad+(4), refiere(2), cuent+(1), darle+(1), grupo+(2), hombre+(9), lugar+(1), misma+(5), tener(3), poder+(2), un(6), habilidades(1), pensar(1), tranquil+(1), aspecto+(1), capacidad+(1), encontr+(1), exist+(1), fuerza+(1), persona+(2), pone+(1), poquito(1), ser(2);

En lo concerniente a la promoción de la equidad de género que representa a la clase 5, todos los participantes en el estudio manifestaron tratar de forma igualitaria a niños y niñas en las aulas, 6 de los 12 profesionales en educación básica, ejemplificaron las actividades que realizan con los educandos para favorecer la educación con perspectiva de género: sin embargo, en el vocabulario específico que arroja el programa de Alceste, encontramos que lo masculino se nombra el doble de veces que lo femenino dentro del discurso de los entrevistados. *“...atacarlo, entonces, sería implementar estrategias y actividades en las que el niño participe de manera conjunta con la niña y sería principalmente las actividades que involucren los quehaceres, que es en donde se ven más marcadas estas diferencias en el reparto de trabajos...”*

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :

nino+(14), nina+(7), form+(6), mismo+(6), principal+(2), actividad+(5), casita(2), dia+(2), habito+(2), involucr+(1), maestro+(2), quehaceres(2), realiz+(3), secundar+(2), ay(2), caso+(2), maneja+(1), regular(1), marcad+(2), porqu+(6);

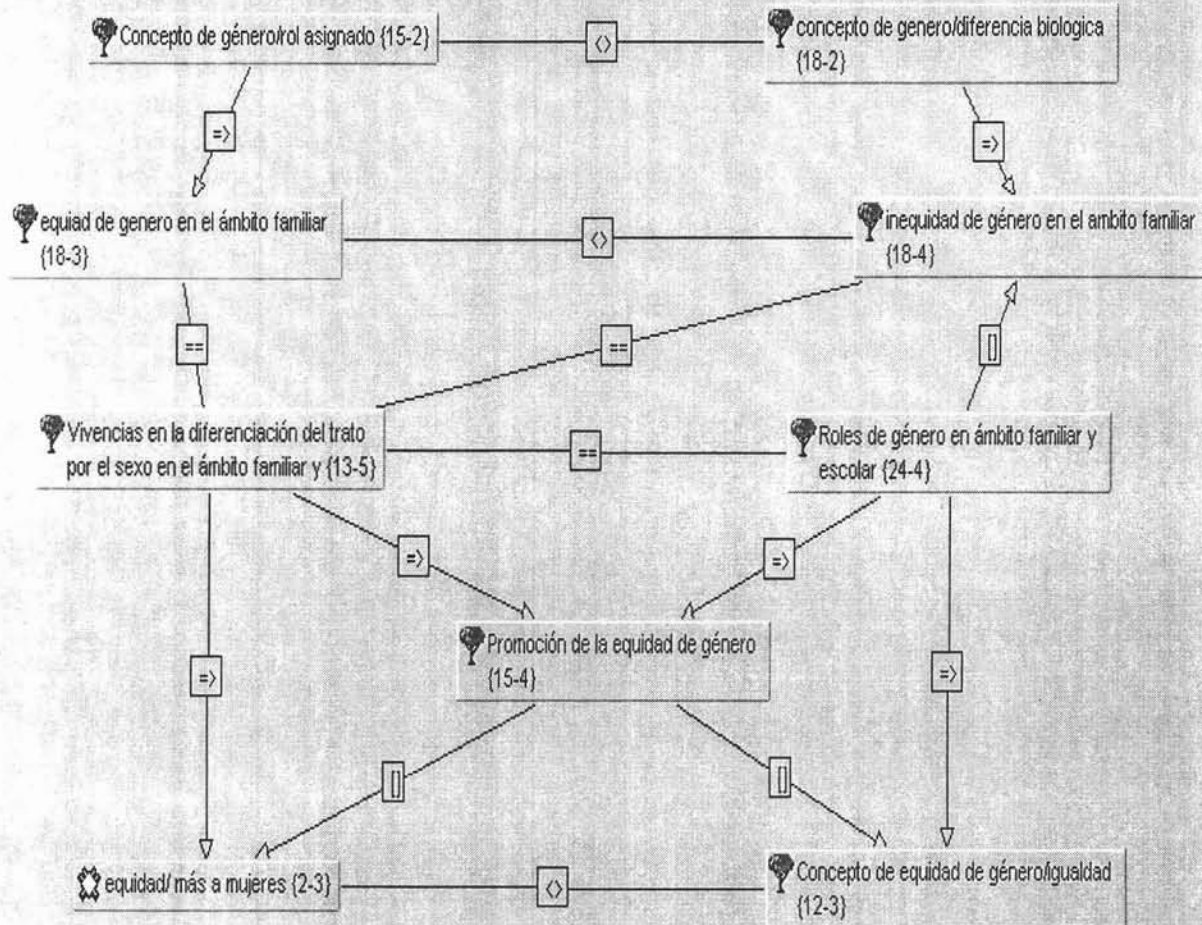
Por último, en la clase 6, que se refiere a las vivencias en la diferenciación del trato por el sexo en los ámbitos familiar y escolar, se agruparon los discursos en torno a las diferencias que los sujetos sufrieron en el trato respecto al sexo, en sus familias: *“Bueno, había otra situación, por ejemplo, con los hombres había más libertad, con las mujeres, mi mamá todo el tiempo con ellas, siempre estuvieron muy juntas las hijas con mi mamá y los hombres estábamos como más a la deriva”*. También hablan de cómo les afectó y de cuál es su actitud actual hacia sus hijos e hijas, alumnas y alumnos, manifiestan que los más resistentes a tener un trato genérico equitativo en las aulas, son los alumnos que tienen los

estereotipos masculinos más arraigados y se niegan a realizar actividades atribuidas exclusivamente a las mujeres. *"La forma en cómo me dirijo yo hacia ellos y cómo los trato, yo siento que es la principal vía, porque sí me he encontrado en algunos casos que es muy marcado que los niños no quieran realizar las actividades que realizan las niñas o que consideran femeninas..."*

Vocabulaire spécifique de la classe 6 :

distincion+(7), situacion+(8), trat+(11), consider+(4), experiencia+(3), famili+(8), hija+(4), padres(4), platic+(3), preferencia+(3), sexual+(3), unic+(2), mis(6), actual+(2), educador+(1), normal+(1), hecho+(4), companera+(2), escol+(1), mencion+(1), personal+(3), recuerd+(1), sient+(3), vez(2);

En el mapa conceptual de la siguiente hoja (esquema 7), se muestran las categorías que se fueron creando con el programa de atlas.ti, al seleccionar fragmentos del discurso y la asignación acorde con las afirmaciones de los entrevistados; dando como resultado 9 categorías. La utilización de este programa ha agilizado considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo; asimismo, nos facilitó una serie de herramientas para tejer relaciones entre elementos de nuestras entrevistas y para hacer explícitas nuestras interpretaciones.



Esquema 7

Los códigos empleados en las relaciones de las categorías son los siguientes: == se asocia con, [] es parte de, => es debido a, <> contradice, * } es propiedad de.

El mapa conceptual se elaboró a partir de las categorías o clases arrojadas por Alceste; sin embargo, en esas clases hicimos la distinción de la bipolarización en

torno al discurso de los sujetos que, según su experiencia vivencial, habían tenido o no diferencias en el trato respecto a su género, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Al centro de nuestro mapa, establecemos la equidad e inequidad en el ámbito familiar como polos opuestos, éstos su vez, construyen conceptos de género también contrarios, entre ellos la concepción de un rol asignado o una categoría diferenciada exclusivamente por lo biológico; de igual modo, establecemos la promoción de la equidad de género derivada de las vivencias en la diferenciación del trato con el sexo en el ámbito familiar, lo mismo que los roles de género, en la familia como en la escuela, y que a partir de esas experiencias los docentes y las docentes generan un concepto de equidad definido como igualdad de oportunidades, o bien, al brindar mayores apoyos a las mujeres para emanciparlas de las diferencias establecidas por la hegemonía del androcentrismo.

Con todos los métodos de investigación de la representación aplicados a los docentes de educación básica que conforman nuestra muestra, hemos logrado recabar los elementos que componen las tres dimensiones básicas de la representación social de equidad de género, que serán abordadas en el apartado de discusión.

DISCUSIÓN

El tema de equidad de género en la educación, ha cobrado interés en los últimos años, tanto en el plano del conocimiento como en el de las acciones de política educativa. La cuestión ha entrado en la agenda de gobiernos, grupos sociales, políticos y económicos, quienes buscan alternativas para una educación de cara al siglo XXI.

Como lo mencionamos en el segundo capítulo de esta investigación, México ha adquirido compromisos internacionales para lograr la equidad entre mujeres y hombres en el campo de la educación, éstos se plasmaron en la ratificación de convenciones con la CEDAW, en las plataformas de acción y acuerdos suscritos en distintas conferencias internacionales sobre la mujer, realizadas por la ONU en las múltiples conferencias iberoamericanas, así como en la evaluación y seguimiento de la Conferencia de Educación para Todos de Dakar, en el 2000 (Valenzuela *et al.* 2002).

En la mayoría de estas conferencias, se discutieron y analizaron varios hechos comunes que siguen afectando a las mujeres de todo el mundo, como son: la exclusión, la subordinación y la discriminación solamente por su condición de género, observándose esto en el ámbito social, político, económico y cultural.

Para cumplir las recomendaciones a las que el gobierno mexicano se ha adherido, es necesario elaborar programas específicos, destinar más recursos a investigaciones que permitan conocer formas cuantitativas y cualitativas de discriminación y exclusión de niñas y mujeres de los distintos niveles y modalidades educativas, así como delinear políticas consecuentes y conducentes que nos lleven a eliminar todo rasgo inequitativo en el Sistema Educativo Nacional.

Pero, fundamentalmente, se necesita de un cuerpo docente que esté dispuesto a cambiar sus prácticas sexistas – muchas de las cuales se llevan a cabo de manera inconsciente, resultado del anclaje de lo social a las biografías personales – por prácticas que reconozcan y reivindiquen al género.

Se debe partir de las experiencias del profesorado, tomando en cuenta su entorno comunal, su historia familiar y personal y, por supuesto, su sexo. Para ello, hay que favorecer procesos de deconstrucción de lo aprendido por el profesor o bien, la consolidación de aquellas prácticas emancipatorias desarrolladas desde su ejercicio laboral y personal. De tal forma que, si damos cuenta de la necesidad de favorecer los procesos de deconstrucción aprendidos por los profesores a través de su historicidad, para lograr la equidad de género en la educación, resulta apremiante entender cuál es la representación social que de dicha categoría han construido los docentes, ya que nos hemos referido a la representación social a partir de un modelo teórico que nos ayuda a evaluar, a categorizar y a entender la realidad social: por un lado, como guías constitutivas y reguladoras de las interacciones sociales; por otro lado, como una expresión del pensamiento cotidiano, compartido y elaborado por un grupo social.

Por lo tanto, las representaciones sociales funcionan como medio o herramienta para que las personas adquieran y den sentido a su mundo y dentro de éste, a ellas mismas; por eso afirmamos que su función principal es la de conformar ideas de nuestro mundo. Así como su organización y expresión, dada la normatividad y valorización al interior de cada grupo social.

En esta parte de nuestra investigación, pretendimos analizar los resultados encontrados desde el marco teórico de las representaciones sociales y, en específico, en torno a las tres dimensiones básicas de la representación social: la información, el campo de la representación y la actitud. De forma general, en esta sección se presenta la discusión de los resultados de la primera fase: la carta

asociativa de Abric (1994). Los resultados intergrupales y la discusión de los resultados intragrupal; en la segunda fase: la discusión de los resultados de las producciones gráficas, y, en la tercera: la discusión de los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas, validar nuestros supuestos teóricos con todo ello.

Antes de iniciar la discusión, pensamos conveniente definir cada una de las tres dimensiones básicas de la representación social que abordaremos en este apartado. La dimensión de *la información* está determinada, en la primera fase, por los términos que se asocian a la palabra equidad de género, considerándose como relevantes aquellos que presentan las frecuencias más altas y en la tercera fase, por los conceptos género y equidad de género que dieron los docentes en la entrevista semiestructurada.

El campo de la representación está conformado, en la primera fase, por la estructura que presenta la dimensión de la información y se expresa en términos de las jerarquías dadas y el valor asignado por cada uno de los sujetos, al expresar la cercanía o lejanía de los términos asociados libremente al término inductor; mientras que, en la segunda fase, está constituido por la producción de dibujos y la explicación de lo que representan; en la tercera fase, se configura, a través de las respuestas sobre su experiencia vivencial en el ámbito familiar y escolar, en torno a la equidad de género.

La dimensión de la actitud, en la primera fase, es la carga afectiva expresada en términos negativos y positivos, con las que los sujetos clasificaron cada una de las asociaciones libres para equidad de género y, en la tercera fase, se genera por medio de las respuestas dadas a la opinión que tienen sobre su experiencia vivencial y su forma de promover la equidad de género en la práctica docente.

Elegimos estos tres métodos de investigación para indagar sobre la representación social del concepto de equidad de género, porque pretendíamos obtener con la Carta Asociativa de Abric (1994), a través de las asociaciones libres, un nivel de información que nos remitiera al sentido común de lo que era el objeto de estudio para los profesionales de la educación básica; a través del dibujo libre buscamos un significado simbólico capaz de encontrar un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales de la representación de nuestro objeto de estudio, en los sujetos que conforman nuestra muestra, también consideramos relevante trabajar en los niveles del discurso aquellos datos que existen en los docentes de educación básica a nivel racional y argumentativo de la conceptualización y su construcción sobre equidad de género.

Discusión intergrupala

Las palabras asociadas al término inductor, *equidad de género*, fueron 180 en toda la muestra de profesores de educación básica. Después, se tomaron sólo las palabras originales y de éstas se obtuvieron sus frecuencias, aquéllas que obtuvieron **mayor o igual a 4** se presentan en el esquema 1. Con ese criterio se eligieron los términos que mayormente se asociaron a la equidad de género. La dimensión de la información queda determinada por 10 términos que, de mayor a menor frecuencia, fueron: 1 igualdad, 2 respeto y trabajar, 3 semejanzas y justicia, 4 oportunidad, apoyo, derechos, dignidad, obligaciones y valor. El campo de la representación está compuesto por cuatro jerarquías, ya que respeto y trabajar ocupan el segundo lugar de cercanía-lejanía con el término inductor. Lo mismo sucede con el tercer y cuarto campo, pues en ellos se ubican los términos que ya hemos anunciado. La actitud para el término inductor resultó positiva ya que a los once términos asociados se les ve como positivos.

Equidad de género para toda la muestra

Con base en la teoría de la representación social, el tamaño de la *información* dada por los profesores de educación básica, se fue complicando, porque cuando se dieron más términos asociados al término inductor a partir de la segunda y tercera tarjeta, mostrada sobre todo en el segundo nivel asociativo, se tenía que relacionar el término inductor con la palabra asociada en el primer nivel. En la aplicación de la segunda y tercera tarjeta, los sujetos requerían de mayor tiempo para contestar y producir más términos; también se generaron comentarios donde decían que era más difícil porque ya habían puesto lo que pensaban en la primera asociación, hacían preguntas acerca de la aplicación del instrumento que ya habían sido aclaradas, insistían: “¿no se vale repetir verdad?”, “tienen qué ser diferentes”.

De la segunda dimensión, *el campo de la representación*, tenemos que los términos que más se asocian a equidad de género, resultan ser complementarios en un ámbito social y público, salvo el término de *dignidad*, que es acuñado por las profesoras y que se refiere al ámbito privado. Vemos que el discurso que ha impactado a América Latina en términos de equidad de género, es el de ***igualdad de oportunidades*** relacionado con los derechos igualitarios, mismo que se elimina al acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres.

En nuestro tercer eje de análisis, *la dimensión actitudinal*, notamos que predomina la carga positiva en sus términos asociados y en su nivel jerárquico al momento de asignarle los valores. Desde la afectividad la equidad de género es vista como algo deseable por todos los profesionales de la educación.

Discusión intragrupal

En este apartado se realiza un análisis de resultados con base en el sexo y la edad de los profesionales de educación básica que integran la muestra. En este

caso, en los esquemas correspondientes, se exponen dos niveles de asociaciones, obtenidas por la carta Asociativa de Abric (1994), para el término inductor y se señalan los términos derivados. Por esta razón, las tres dimensiones básicas de la representación social: información, campo de representación y actitud se pueden aplicar a estos dos niveles de asociación libre. Aunque daremos mayor énfasis a la primera cadena asociativa, porque en ella podemos encontrar un análisis más cercano al concepto de equidad de género.

Hombres

En el esquema 2, tenemos los términos que se asocian más frecuentemente al término equidad de género por el grupo de hombres. La dimensión de la *información* está compuesta por tres términos para el primer nivel de asociación, mientras que, para el segundo, encontramos doce términos asociados. *El campo de representación*, para el primer nivel de asociación, queda determinado de la siguiente manera: el término más vinculado con equidad de género es *igualdad*, en segundo lugar, ubicamos *oportunidades y ayuda*. El campo de representación, para el segundo nivel, está compuesto por cuatro términos asociados por cada palabra del primer nivel, ya que así se determinó en el instrumento. Estas asociaciones libres se presentan por números ya jerarquizadas en el esquema correspondiente, en función de la cercanía o lejanía con su antecesor. La tercera dimensión, *la actitud*, se presenta con cargas positivas para todos los términos asociados en ambos niveles, lo que nos permite afirmar que el concepto de equidad de género es visto como deseable dentro del grupo de profesores de nuestra muestra.

Equidad de género para el grupo de hombres

En la dimensión de la información, para el primer nivel, se asocian tres términos referentes a equidad de género, los cuales se mantienen con sus cuatro términos

respectivos, en el segundo nivel. Este resultado concuerda con lo obtenido en los grupos determinados en la investigación. El campo de representación para nuestro objeto de estudio, queda definido en tres jerarquías distintas para los varones de nuestra muestra. La actitud para equidad de género, en los hombres, mantiene su carga positiva en todos los términos asociados, en los dos niveles. Entonces, tenemos que, para este grupo, la equidad de género es una condición deseable. En este grupo, contrasta el discurso de equidad de género como igualdad de oportunidades, entendida ésta como derechos igualitarios, frente a la posición de la eliminación del sexismo, que es concebida como la eliminación de barreras estructurales que emancipan a las mujeres de la opresión. Ambas posiciones se determinan en un ámbito público.

Mujeres

La dimensión de información para el caso de equidad de género en el grupo de mujeres, está integrada por tres términos para el primer nivel, y doce, para el segundo. Como ya lo habíamos mencionado, esta tendencia prevalece en todos los grupos de análisis. El *campo de representación* para equidad de género está compuesto por dos jerarquías, que son: 1 igualdad y 2 semejanza y equilibrio. Los términos asociados, en el segundo nivel, están mayormente en el ámbito privado, lo que ratifica el lugar que la equidad de género ocupa para las mujeres. La actitud está dada por elementos positivos, no existen términos que se clasifiquen como negativos. Por lo cual, la equidad de género se enuncia como una condición deseable en este grupo, pero surge también una posición de igualdad de oportunidades para lo que es equidad de género. Aún cuando encontramos términos como: trabajo, preparación, sociedad, que podrían pertenecer al campo de lo público, la mayor cantidad de términos asociados, en el segundo nivel, nos habla de una necesidad de emancipación desde lo privado, por ejemplo: dignidad, autoestima, respeto, emociones.

Es importante resaltar, también, que tanto los términos de la primera y segunda asociación, en su mayoría, nos hablan de una visión de equidad de género desde ámbitos sociales públicos.

Jóvenes (edad promedio 22 años)

La información está compuesta por tres términos para el primer nivel de asociación y doce para el segundo respecto a equidad de género; es decir, para este grupo de jóvenes, encontramos una simetría en la cantidad de términos significativos para la equidad de género, respecto a los otros grupos. El campo de representación está determinado por tres jerarquías, en el primer nivel, que son: 1 igualdad, 2 oportunidades y 3 semejanzas. En la actitud, tenemos que equidad de género se identifica sólo con términos positivos. No se encontró ningún término negativo. En este grupo prevalece el discurso de la igualdad de oportunidades, sobre todo en el ámbito de lo público. Por lo tanto, en este grupo, en el que se encuentran hombres y mujeres jóvenes, se revela una representación social de equidad de género tendiente a desarrollarse en el campo social.

Mayores (edad promedio 38 años)

En la primera dimensión de la representación social, *la información*, encontramos nuevamente tres términos, en el primer nivel asociativo, y doce, en el segundo nivel de asociación; continúa la simetría en cuanto al número de términos asociados respecto a los otros grupos. El campo de representación para equidad de género, está definido por tres jerarquías, que son: 1 igualdad, 2 equilibrio y 3 semejanzas. Estos tres términos guardan una similitud, en su esencia, sobre el concepto de equidad de género. En la *actitud*, encontramos que los quince términos asociados por cada sujeto a la equidad de género, fueron clasificados como positivos; nuevamente los sujetos de nuestra muestra, en particular de este grupo, ven la equidad de género como algo deseable; sin embargo, contrastando

con el grupo de profesores jóvenes, podemos afirmar que los términos asociados en el segundo nivel consideran la equidad de género desde una posición de igualdad de oportunidades en el ámbito privado.

Producción de dibujos

Consideramos que la expresión gráfica libre nos permite un análisis de la dimensión del campo de la representación social de equidad de género, pues facilita la expresión de las representaciones en una dimensión no verbalizada, a través de los elementos constitutivos de la representación; facilita ingresar a los elementos organizadores de la producción, es decir, a la significación central de la representación producida. Por tal motivo, exponemos los resultados y la discusión sobre los 72 dibujos producidos por los sujetos de nuestra muestra, sin establecer un análisis intragrupal, ya que prevalecen características muy similares en todos ellos.

En lo referente a la categoría de imagen física estereotipada (vestir, peinado y complexión), encontramos un mayor apego al estereotipo en los dibujos que representan a niños y a hombres, respecto a los que representan a niñas y a mujeres.

En cuanto a los dibujos que representan a los salvavidas, 4 representan a mujeres estereotipadas, 6 a hombres también con características estereotipadas y sólo un hombre y una mujer que rompen el patrón del estereotipo. De los 12 dibujos que representan al hacedor de ciencia, los resultados fueron: 3 mujeres y 6 hombres que cumplían con los rasgos estereotipados de imagen física y actividad, y sólo 3 mujeres se representan sin estereotipos.

En cuanto a las actividades que representan los dibujos, no encontramos el factor de estereotipo en el caso de: 2 niñas, 4 niños, 9 mujeres y 7 hombres.

Con base en estos resultados, podemos afirmar que la representación social de género en los profesores de educación básica, está determinada más en función de una apariencia física, y en menor grado, en función de las conductas asignadas, dependiendo de la diferencia de los sexos. Aún cuando podemos percibir una mayor apertura en la inclusión de mujeres en actividades que antes se creían exclusivas de varones, el estereotipo de género sigue siendo el que predomina en más del 60% de los sujetos de nuestra muestra.

La equidad de género, ya sea como igualdad de oportunidades o desde el discurso de la eliminación del sexismo, no ha logrado favorecer la deconstrucción de los procesos aprendidos por los profesores a partir de sus experiencias familiares, personales y educativas.

Entrevista semiestructurada

La dimensión de la *información* dada por los profesores de educación básica en el discurso de las entrevistas, nos indica que conciben al género desde dos posturas: la primera, como diferencia natural entre lo masculino y lo femenino, es decir, como una dicotomía determinada por la estructura anatómica de las personas; mientras que, para siete de los entrevistados, género se refiere a la construcción social y cultural que determina los roles establecidos para la mujer y el hombre. Por otra parte, la equidad de género es definida, por 10 de los sujetos, como la igualdad entre hombres y mujeres desde una postura de igualdad de oportunidades, los otros 2 entrevistados conciben la equidad de género como el mejorar la situación social de las mujeres brindándoles mayor apoyo para desarrollarse y así disminuir las diferencias culturales. En esta dimensión, la cultura del sexismo prevalece en la concepción de los docentes, aún cuando en apariencia todos los entrevistados se manifiestan a favor de la equidad de género. En la segunda dimensión, el campo de la *representación*, consideramos el discurso de los entrevistados según las vivencias que los sujetos tuvieron en el

trato por el sexo en sus núcleos familiares y escolares. La mayoría de los entrevistados habla de dichas diferencias y de cómo han tratado de eliminar los efectos de las desigualdades; sólo cinco de los sujetos dicen no haber tenido un trato diferenciado por sexo dentro de sus familias. El discurso también revela que once de los docentes y las docentes vivieron un trato sexista en las escuelas, donde se promovía la docilidad, la obediencia de las mujeres, se ponía especial atención a la conducta de los hombres y se practicaba la invisibilización de la mujer desde el lenguaje, al ser nombrados de manera genérica.

Finalmente, en el tercer eje de análisis, *la dimensión actitudinal*, el discurso se centra en lo concerniente a la promoción de equidad de género dentro de su praxis docente. Todos los participantes del estudio manifiestan tratar de manera

igualitaria tanto a niñas como a niños, seis de ellos ejemplifican, en el discurso, las actividades que realizan con los educandos para favorecer su desarrollo con perspectiva de género; sin embargo, en el vocabulario específico y complementario del programa Alceste, encontramos que lo masculino se nombra el doble de veces más que lo femenino.

Verificación de los supuestos teóricos

El primer supuesto teórico afirma que existe un predominio del discurso de igualdad de oportunidades en la representación social del concepto de equidad de género en el grupo de profesores de educación básica que se investiga. De acuerdo con las evidencias encontradas en el primer y tercer instrumentos de investigación aplicados, podemos afirmar que se cumple este primer supuesto. La posición de igualdad de oportunidades data de mediados de los 70's, en los países europeos y surge como respuesta a las inequidades de género enraizadas en la educación sexista. Esta posición se refiere a la noción de derechos igualitarios, ya que para entonces, ofrecía una perspectiva que se adecuaba a las necesidades de los políticos y establecía variables y objetivos factibles de bajo

costo pero no erradicaba el problema de fondo, porque centraba los problemas en las mujeres. Por dichas razones, este modelo es el que hoy prevalece en América Latina.

El segundo supuesto teórico nos dice que los elementos representacionales obtenidos en el primer nivel asociativo del instrumento (Carta Asociativa de Abric, 1994), serán similares para la primera muestra de profesores y profesoras de educación básica. Este supuesto se cumple también, ya que para todos los sujetos el primer término asociativo para equidad de género, fue igualdad y aún cuando el segundo y tercer término del primer nivel asociativo arroja otras tres jerarquías, éstas tienen un valor jerárquico similar determinado por su frecuencia.

El tercer supuesto teórico nos indica que la representación social del concepto de equidad de género, variará en función del sexo y la edad del profesional de la educación básica. Este supuesto se cumple en esta investigación, pues las diferencias entre hombres y mujeres se ven afectadas por la concepción de equidad, a partir de las dos posiciones que tradicionalmente se tienen respecto a este concepto, que son: la mayor, encontrada entre las mujeres como igualdad de oportunidades, sesgada por un ámbito privado, en contraste con la posición de eliminación de sexismo e igualdad de oportunidades, influida por una visión del ámbito de lo público en los profesores de educación básica. En términos de la edad, también notamos que existen diferencias en estas posiciones: los jóvenes miran la equidad de género como igualdad de oportunidades en un ámbito público, mientras que los profesionales de la educación, con una edad promedio de 38 años, tienen, en su concepto de equidad de género, un discurso de igualdad dividido entre lo público y lo privado. Las representaciones sociales del concepto de equidad de género en las mujeres, con promedio de edad de 38 años, están más definidas, porque de manera más puntual establecen la necesidad de igualdad en el ámbito privado.

El cuarto supuesto teórico nos dice que las representaciones sociales del concepto de equidad de género de los docentes que conforman la muestra, varían en el discurso y los significados simbólicos de los elementos centrales de la representación. De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas, apreciamos una contradicción entre lo que se dice hacer, respecto a la promoción de la equidad de género en las aulas, y la representación gráfica que se plasma en las imágenes mayormente estereotipadas en cuanto al género y las actividades.

En las conclusiones plantearemos una revisión del objetivo de esta investigación y los supuestos teóricos que fueron planteados anteriormente.

CONCLUSIONES

En los estudios de representación social, se define este concepto como pensamiento constituido y también como pensamiento constituyente, debido a que el pensamiento constituido se convierte en un producto que permite interpretar la realidad a través de elementos concretos. En consecuencia, es un pensamiento constituyente, en tanto la representación social no sólo refleja la realidad, sino que interviene en su elaboración, constituyendo así parte del objeto que representa y más que un producto, se establece como un proceso (Ibáñez, 1988).

En esta sección utilizaremos la representación social como un producto obtenido a través de nuestra investigación, sin olvidar que, por su carácter dialéctico, la representación social esta en un cambio continuo, integrando y acomodando nuevos elementos.

Para los profesionales de la educación básica que participaron en esta investigación encontramos: un mayor número de asociaciones comunes en el primer nivel, lo cual nos indica que en la dimensión de la información hay más elementos compartidos por la muestra, aunque todos ellos al igual que lo que se dice del concepto de equidad de género, se encuentran en un nivel de discurso vinculado a la igualdad de oportunidades, que es el más arraigado en nuestra cultura latina. Estas evidencias fueron encontradas en el primer y tercer instrumentos de investigación aplicados, lo que ratifica nuestro primer supuesto. La posición de la igualdad de oportunidades data de mediados de los 70 en los países europeos y surge como respuesta a las inequidades de género enraizadas en la educación sexista. Esta posición se refiere a la noción de derechos igualitarios, ya que para entonces, ofrecía una perspectiva que se adecuaba a las necesidades de los políticos y establecía variables y objetivos factibles de bajo costo pero no erradicaba el problema de fondo, porque centraba los problemas en las mujeres. Así, observamos que la mayoría de los docentes sigue concibiendo a la equidad de género como una situación en la cual las mujeres lograrán su

emancipación a través de su inclusión en actividades que anteriormente eran exclusivas de los varones; piensan que el simple hecho de tener el mismo número de niñas y de niños en la escuela, brinda la posibilidad de equiparar las oportunidades de desarrollo en todos los ámbitos, sin tomar en cuenta las condiciones socioculturales, ni la historicidad de cada alumno y alumna, elementos que siguen configurando el papel que deben desempeñar de acuerdo con su género y que aún en las ciudades más progresistas del país siguen sesgados por el androcentrismo.

En el campo de la representación se conocen cuatro jerarquías determinadas por 1 igualdad, 2 respeto y trabajar, 3 semejanza y justicia, 4 oportunidad, apoyo, derechos, dignidad, obligaciones y valor; en las que se cumple el segundo supuesto teórico y dice: los elementos representacionales obtenidos en el primer nivel asociativo de la Carta Asociativa de Abric (1994), serán similares para la muestra de profesores y profesoras de educación básica. Este supuesto se verifica para todos los sujetos, pues el primer término asociativo para equidad de género, fue igualdad y aún cuando los otros términos del primer nivel arrojan otras tres jerarquías, éstas tienen un valor jerárquico similar determinado por su frecuencia, y así, queda explícito que la equidad de género es vista como una condición deseable para la vida pública en la mayoría de los sujetos de nuestra muestra; sin embargo, para las mujeres de mayor edad se debe encaminar a encontrar dicha equidad en un ámbito privado, develando con ello la condición que impera en su acción docente y en su vida cotidiana. Dentro de las producciones gráficas, se ven enraizados los estereotipos de imagen física, sobre todo de los niños y hombres, frente al contraste menos estereotipado en las actividades designadas a niñas, mujeres, niños y hombres, mostrando así que en la equidad de género, sólo se deben modificar algunas de las actividades y formas de expresión de las mujeres y las niñas; los hombres y los niños quedan estáticos ante estas concepciones, ellos siguen siendo representados como la parte más conservadora de los papeles estereotipados de género. La mayoría de los

docentes habla en las entrevistas en referencia a sus vivencias, de un trato diferenciado por sexos en su crianza familiar y en su vida escolar. Siendo esto, un claro ejemplo de cómo hasta nuestros días, dos de las instituciones más efectivas transmiten la ideología dominante (Althusser, 1983). Es en la familia y en la escuela, donde se inicia y cumple la articulación de las tres instancias que configuran a la categoría de género, desde una perspectiva psicológica (Lamas,2000) y éstas son:

La asignación de género: otorgada desde el nacimiento o incluso antes, en función de los genitales.

La identidad de género: establecida a la par del lenguaje donde el niño se ubica como masculino y la niña como femenina, y ésta ubicación permea toda su experiencia vital.

El rol de género: asignado social y culturalmente a través de estereotipos, fijando los comportamientos adecuados y aceptables para los hombres y las mujeres; por vez primera se hace una asignación de género y los cánones que deben cumplirse si se es mujer o si se es hombre.

Sabemos que no sólo la familia y la escuela juegan este papel de reproductores del sistema hegemónico; sin embargo, consideramos que es en estos dos ámbitos, donde se inicia el engranaje que ha de determinar el rol que deberán actuar mujeres y hombres.

En la dimensión actitudinal, los cuatro grupos diferenciados por sexo y edad coinciden en adjudicar cargas positivas al concepto de equidad de género, aunque, sí encontramos distinciones en la percepción de los ámbitos en los que debe gestarse dicha equidad como reivindicadora de lo femenino, la posición de igualdad de oportunidades es la que predomina en el concepto de equidad de género. Dicha posición anuncia la emancipación de la mujer a través del acceso a espacios y puestos que antes solo eran ocupados por hombres. Aunque también

existe el discurso de dos sujetos de la muestra, profesores jóvenes, quienes mantienen la posición de la eliminación del sexismo: el problema de las mujeres tiene que ver menos con sus elecciones y más con su opresión ante la dominación masculina en la cultura. La emergencia de esta posición es muy débil en nuestra muestra.

El supuesto teórico acerca de la representación social del concepto de equidad de género, varía en función del sexo y la edad del profesional de la educación básica, se cumple para esta investigación, ya que las diferencias entre hombres y mujeres se ven afectadas por la concepción de equidad, a partir de las dos posiciones que tradicionalmente se tienen respecto a este concepto, que son: con una frecuencia mayor entre las mujeres, la idea de igualdad de oportunidades, sesgada por un ámbito privado, en contraste con la posición de eliminación de sexismo e igualdad de oportunidades, influida por una visión del ámbito de lo público en los profesores de educación básica. En términos de la edad, también notamos que existen diferencias en estas posiciones: los jóvenes miran la equidad de género como igualdad de oportunidades en un ámbito público, mientras que los profesionales de la educación, con una edad promedio de 38 años, tienen, en su concepto de equidad de género, un discurso de igualdad dividido entre lo público y lo privado. Las representaciones sociales del concepto de equidad de género en las mujeres, con promedio de edad de 38 años, están más definidas ya que de manera más puntual establecen la necesidad de igualdad en el ámbito privado.

Finalmente, la dimensión de actitud, en el discurso de la entrevista semiestructurada sobre la promoción de la equidad de género en la práctica docente, se ve reforzada por una retórica que incluye a todos los actores como iguales, e inclusive, también en el discurso se enuncian acciones concretas para eliminar el sexismo en las aulas de los profesores que conforman nuestra muestra; lo cual es contradictorio, pues en el lenguaje empleado en dichas entrevistas, lo mismo que en las representaciones sociales de lo masculino y lo femenino

producidas gráficamente, si bien el discurso gira en torno a la promoción de la igualdad en el trato para niñas y niños, los resultados del análisis cualitativo del discurso pone al descubierto una frecuencia mayor al nombrar el doble de veces lo masculino sobre lo femenino; sobretodo por el uso genérico cuando se refieren a todos los actores de la comunidad escolar, es decir, que hablan de “niños”, refiriéndose a niñas y niños por igual; hablan de padres de familia, cuando en la mayoría de los casos, son las mamás, quienes asisten a las escuelas para compartir las actividades con los alumnos y las alumnas. Además, si comparamos las producciones gráficas con el discurso, encontramos que no corresponden a lo que proclaman, pues la representación simbólica de los dibujos anuncia la presencia de estereotipos en el fenotipo de mujeres, niñas, niños y hombres ahí representados y, en su mayoría, también están representados en las actividades estereotipadas para cada sexo. Para las mujeres, se trata de actividades más pasivas (leer, hacer la tarea, jugar con muñecas, etc), de carácter doméstico (cocinar, barrer, etc) o de cuidado (maestras, enfermeras, mamá, etc.), aun cuando dos de los casos de la muestra rompen con esta condición al dibujar personas que realizan actividades no estereotipadas, no hay un solo dibujo que represente un fenotipo masculino fuera del estereotipo. Estos elementos confirman, a su vez, el cuarto supuesto teórico cuyo planteamiento afirma que las representaciones sociales del concepto de equidad de género de los docentes de esta muestra varían, en el discurso y los significados simbólicos de los elementos centrales de la representación.

LIMITACIONES, ALCANCES Y SUGERENCIAS

Respecto a los instrumentos para la recolección de la representación social de equidad de género, pudimos obtener algunos elementos aproximados de las tres dimensiones básicas de la representación, logrando abordar la parte clásica de la teoría de las representaciones sociales.

En esta investigación, pudimos constatar la enorme riqueza simbólica que caracteriza a la equidad de género en el grupo de profesores que forman parte de nuestra muestra. Creemos que debimos haber realizado una observación participante de las prácticas en el aula, para tener más elementos confirmatorios o contradictorios del discurso de los profesores en torno a la promoción de la equidad de género, vista como igualdad de oportunidades, que es la posición más altamente sostenida por los participantes y que predomina en Latinoamérica.

Sabemos que una de las investigaciones que ha empleado más métodos de recolección de las representaciones sociales es la realizada por Denise Jodelet (1986), en ese proyecto se pretendía estudiar la representación social de los enfermos mentales en una comunidad rural francesa, cuya particularidad era que los enfermos compartían y convivían con los habitantes de la población. Jodelet descubrió que los habitantes a nivel meramente discursivo, no manifestaban rechazo por los enfermos mentales; sin embargo, en la práctica, se evidenciaron acciones de exclusión que mostraron lo contrario; es por ello, que resulta importante acercarnos a la parte práctica de la equidad de género en los docentes de educación básica, para conocer más a fondo las similitudes o discrepancias que de tales prácticas emanan. Quisiéramos exhortar a quienes consulten este documento, a que sigan investigando sobre lo que encarna la equidad de género, por su trascendencia en la cultura, en el terreno de lo cognitivo, afectivo y conductual, para propiciar así, los elementos que nos permitan la deconstrucción de un sistema sexista androcéntrico.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (1994). Prácticas Sociales y Representaciones. Ed. Coyoacán , México.
- Alvarez, L. y Figueroa W. (2001) Taller vivencial para la difusión de la equidad en la perspectiva de género femenino y masculino dirigido a niños y niñas de educación primaria. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Althusser. L. (1983). La filosofía como arma de la revolución. Cuadernos de Pasado y Presente. México.
- Arnot, M. (1992) “¿La época del igualitarismo? La política y las prácticas feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido”, en Ballarin, D. (ed.) Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/segregar, Universidad de Granada, Granada.
- Ayestarán, S. De Rosa, A. y Paéz, D. (1987) Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. En D. Páez (coord.) Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid: Fundamentos.1987
- Banda, N. y Flores, F. (1986) La representación social del movimiento feminista en mujeres trabajadoras administrativas y amas de casa. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bardin, L. (1996). El análisis de contenido. Ed. Akal Universitaria, Madrid, España.
- Beauvior, S. (1949) El segundo sexo: los hechos y los mitos. La experiencia vivida. Buenos Aires. Siglo XX.
- Bedolla, P. Bustos, O. Y Delgado, G. (1993). Estudios de género y feminismo II. Fontamara, México.
- Belausteguigoitia, M. y Jordan, E. (1999) Géneros prófugos y educación. Ed.Paidós. México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu. 1994.
- Bonal, X. (1997) Las actitudes del profesorado ante la coeducación. GRAÓ, Barcelona.

Bustos, O. (2003) Construyendo la equidad de género en la escuela primaria SEP130307. Banco Nacional de Cursos de Actualización 2003-2004. México: SEP/INM

Blanco, A. (1988) La tradición grupal. En A. Blanco. Cinco tradiciones en Psicología social. Ed. Morata. Madrid.

Cantero, M. Martín R. De Haro, I. (1992) Hacia la igualdad desde una práctica escolar. en Ballarín, D. (ed.) Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar / segregar, Universidad de Granada, Granada.

De Alba, M. (2005) Programa de análisis de textos Alceste (análisis de lexemas coocurrentes en los enunciados simples de un texto). Cuadernillo de trabajo. Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana.

De la Cruz, U., Gómez, M. y Sastre, G. (1990) La representación social de la enfermedad mental en cuatro rubros de profesionales de la salud mental. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Di Giacomo, J. P. (1981) Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. Cahiers de Psychologie Cognitive, 1 pp. 397-422.

Díaz, J. A. (1998) Los conceptos de normalidad y anormalidad desde la teoría de la representación social en el campo de la salud mental. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Di Giacomo, J. P. (1987) Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En D. Páez (Ed.) Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid: Fundamentos, 1987.

Doise, W. (1984). Social representations, intergroup experiments and levels of analysis. En S. Moscovici y R. Farr (Eds.) Social Representations. Great Britain: Cambridge University Press.

Domingo, G. (1991) Las representaciones sociales. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Durkheim, E. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de Métaphysique et de Morales, VI.

Farr, R. M. (1983) Escuelas Europeas de Psicología Social: La investigación de representaciones sociales en Francia. Revista Mexicana de Psicología. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, Vol. XLV, No. 2

Farr, R. M. y Moscovici, S. (1984). Social Representations. Cambridge University Press. Cambridge.

Fernández J. Y Santos, M. (1992). Hacer visible lo cotidiano. Akal S.A. Madrid.

Flores, F. (1993) La representación social de la feminidad en profesionales de la salud mental: posibles repercusiones en la intervención clínica. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Flores, F. y Parada, L. (1994) Las sexualidades y las ideologías. En Conapo. Antología de la sexualidad humana. México: Miguel Ángel Porrúa.

Flores, F. (2000) El género en el marco de la psicología social. En Jodelet, D. y Guerrero, A. (comp.) Develando la cultura: estudios en representaciones sociales. México: UNAM.

Flores, F. (2001) Psicología Social y Género. El sexo como objeto de Representación Social. México: Mc Graw-Hill.

Gran Diccionario de Psicología. Ed. del Prado. Madrid, 1992.

Galeana, P. y Pérez, A. (1993). La institucionalización del género y marcos institucionales y legales. Antología de la sexualidad humana. Tomo I. CONAPO. México, D. F.

García, Laura. (2003). La Construcción Social del Género en el medio escolar. Tesis de doctorado. Programa de Estudios sobre la Mujer. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Gil, P. (1997) Caminando en un solo corazón: las mujeres indígenas de Chiapas. Fontamar, España.

González, R. (2000). Construyendo la diversidad. Nuevas Orientaciones en Género y Educación. SEP. Universidad Pedagógica Nacional. Miguel Ángel Porrúa. México.

Hernández, M. (1995). Revisión crítica desde una perspectiva de género de las tesis de la facultad de psicología de la UNAM acerca del autoconcepto. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (1991). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.

Herzlich, C. (1975) La representación social. En S. Moscovici (coord.). Introducción a la Psicología Social. Barcelona: Planeta.

-
- Hewstone, M., Jaspars, J. y Lalljee, M. (1982). Representación social, atribución social e identidad social. Revista Europea de Psicología Social. 12, 3 pp. 241 – 270.
- Ibáñez, T. (1988) Representaciones sociales teoría y método. En T. Ibáñez (coord.) Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai.
- Jahoda, G. (1986). Nature, Culture and Social Psychology. European Journal of Social Psychology. Vol. 16.
- Jodelet, D. (1986^a) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (coord.) Psicología Social II. México: Paidós.
- Jodelet, D. (1986^b) Loco y locura en un medio rural francés: una aproximación monográfica. En W. Doise et A. Palmonari (Eds). L'étude des représentations sociales. Paris: Delachauz et Niestlé. Traducción de Fátima Flores P. México: Facultad de Psicología, UNAM. 1995.
- Käes, R. (1968) Images de la Culture chez les Ouvriers Francais. París: Editions Cujas/Temps de L'Histoire.
- Kerlinger, F. (1988) Investigación del comportamiento. México: Mc Graw-Hill. Segunda edición en español, 1990.
- Krippendorff, K. (1990) Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós.
- Lagarde, M. (1993). La regulación social del género: el género como filtro de poder. Antología de la sexualidad Humana. Tomo III. CONAPO. México.
- Lamas, M. (1996) El problema de la igualdad entre los sexos. Antología de la Sexualidad Humana, Tomo III. CONAPO. México.
- Lamas, M. (comp.) y Conway, Bourque & Scott (2000). El concepto de género. El género. La construcción Cultural de la diferencia sexual. México. Porrúa-PUEG.
- Lefebure, H. (1980). La presencia y la ausencia. México. Fondo de Cultura Económica.
- López-Aranguren, E. (1986) El análisis de contenido. En: García Ferrando, M. Et al. El análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación. Madrid: Alianza.

-
- Mead, Margaret. (1935). Sex and Temperament in three primitive societies. Morrow. New York.
- Moliner, María. (1983) Diccionario de uso del español. Seix-Barral. Barcelona.
- Money, J. Hampson, J. (1957). Imprinting and establishment of gender rol. Archew Psychiatry.
- Moscovici, S. (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1969) Analyse d'une representation sociale, Paris, Mouton.
- Moscovici, S. (1981) On social representation. En J. P. Forgas (comp.) Social Cognition. Perspectives in Everyday life. Academic Press. Londres.
- Moscovici, S. (1988) Notes Towards a description of social Representations. European Journal of Social Psychology. 18, pp. 211-250.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1994): Análisis de contenido, en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coords): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis. Madrid.
- Pick, S. (1979). Cómo investigar en ciencias sociales. Trillas. México, D.F.
- Piussi, A. (1996) "Estrellas, planetas, galaxia, infinito" en Diótima. Traer el mundo al mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual, ICARIA, Barcelona.
- Robert, P. Y Faugeron, C. (1978) La justice et son public. Les représentations sociales du systeme penal. París: Masson.
- Sánchez, I. (1989) El concepto de representación social en la actualidad. Tesina de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schaef, A. (1995). La mujer en el mundo masculino. Pax-México. México.
- Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo, R., Zuñiga, L. (2002) El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar. Instituto Nacional de las Mujeres, México.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Porrúa-PUEG.
- Stoller, R. (1968). Sex and Gender. New York: Aronson.

Taylor y Bogdan (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Piados. Buenos Aires.

Yamazaky, A. (1985) Representación social y migración. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Artículos

Araya, S. (2001). La equidad de género en la educación. Revista La Ventana, No. 13.

Banchs, M. (2000) Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales, Papers on Social Representations, Vol. 9 p.p. 3.1-3.15.

Border, G. Mujer y educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. En Revista Iberoamericana de Educación, núm. 6, sept.-dic., pp. 9-48

De Alba, M. (2004). El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad de México. Papers on social representations. Vol. 13 Peer reviewed Online journal.

Guimelli, C. y Ruoquette, M. (1992) Contribution du modèle associatif des schémas cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. Bulletin de Psychologie. Tome XLV No. 405. Janvier-Février. Pp. 196-202.

Stidder, G. The recruitment of secondary school physical education teachers in England: a gendered perspective. European Physical Education Review. 2002. 8: 3, 249-269.

Ping, X., McBride, R., Bruene, A. Relations of parents' beliefs to children's motivation in an elementary physical education running program. Journal of Teaching in Physical Education. 2002. 22: 4, 410-425.

Penney, D. Gender and physical education: contemporary issues and future directions. Gender and physical education: contemporary issues and future directions. Routledge, London, UK: 2002. xii + 230 pp.

Rateau, P. (1995) Dimensions descriptive, fonctionnelle et evaluative des Représentations Sociales. Une étude exploratoire. Papers on Social Representations. Textes sur les Représentations Sociales. 4(2). Pp. 134-146.

Thompson, J. y McGivern, Janet (1995) Sexism in the seminar: strategies for gender sensitivity in management education. Gender and Education, Vol. 7 No. 3

Wright, J Gender reform in physical education: a poststructuralist perspective. Journal of Physical Education New Zealand. 2001. 34: 1, 15-25.

Weiller, K. H. Doyle, E. J Teacher-student interaction: an exploration of gender differences in elementary physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance. 2000. 71: 3, 43-45.

Lock, R. S. Minarik, L. T. Omata, J Gender and the problem of diversity: action research in physical education. Quest. 1999. 51: 4, 393-407. 25

Hasbrook, C. A Young children's social constructions of physicality and gender. Inside sports. Routledge, London, UK: 1999. 7-17.

Internet

Guajardo, J. (2005) Implicaciones educativas. En <http://www.guiagenero.com>

ANEXO 1

TARJETAS CON EL TÉRMINO INDUCTOR
CASO: SUJETO 9

1	2	3
EQUIDAD DE GÉNERO	EQUIDAD DE GÉNERO	EQUIDAD DE GÉNERO

PROCEDIMIENTO 1

1	2	3
EQUIDAD DE GÉNERO + IGUALDAD	EQUIDAD DE GÉNERO + COMPETENCIA	EQUIDAD DE GÉNERO + OPORTUNIDAD

PROCEDIMIENTO 2

1	2	3
EQUIDAD DE GÉNERO 1 VALOR + 2 COMPROMISO + 3 COMPLEMENTO + 4 UNIDAD +	EQUIDAD DE GÉNERO 1 TRABAJO + 2 APOYO + 3 COOPERACIÓN + 4 AVANCES +	EQUIDAD DE GÉNERO 1 PREPARACIÓN + 2 PARTICIPACIÓN + 3 COMUNICACIÓN + 4 ERRORES +



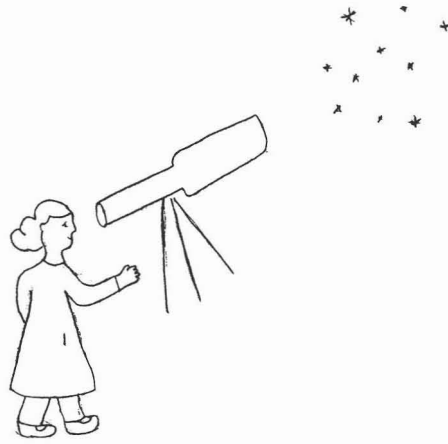
Es un hombre diseñando los planos de una catedral, los hombres pueden dedicarse a la arquitectura.



Esta cuidando a su hijo compartiendo responsabilidades con su mujer.



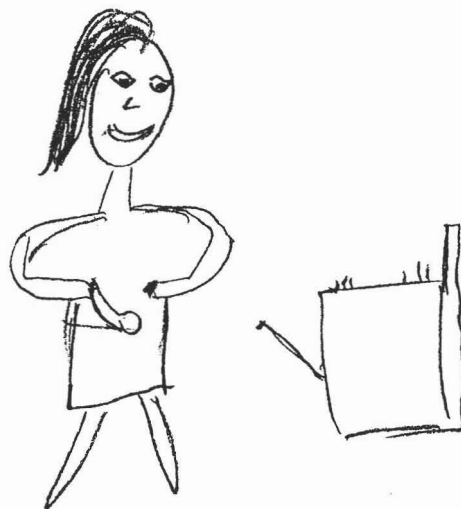
Son las actividades más comunes cuando juegan las niñas en el patio de la escuela



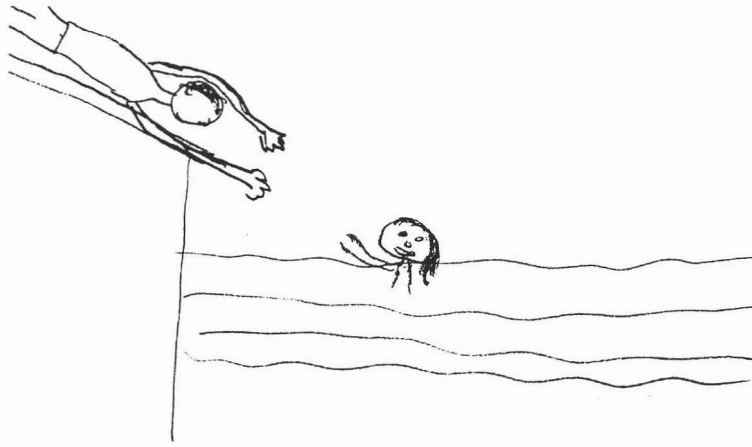
Una mujer investigando sobre el espacio y sus efectos en la tierra
(Julieta Fierro)



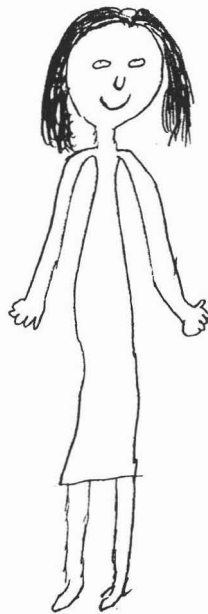
Todos los Sábados juegan con sus primos, Él podría ser Jesús mi sobrino.



Mamá en la cocina, a ellas les gusta atender a sus familias.



Mujer que se esta ahogando y un hombre tratándola de rescatar



Una mujer dando una platica a Padres de Familia



Mujer elaborando una tesis, ellas ya se preparan.

Nombre: María de Lourdes Medina Velásquez

Edad: 44 años

Número de hermanos y hermanas y lugar que ocupa: El último de 4 hermanos, dos hombres y una mujer

Estado civil: soltera

Hijos e hijas: ninguno

Formación académica: licenciatura en educación

Años de experiencia docente: 23 años

1.- ¿ En tu historia de vida recuerdas situaciones en las que tu familia tratara de forma distinta a hombres y mujeres? ¿podrías narrarnos alguna situación?

De forma distinta hombres y mujeres, no de forma tradicional, las mujeres en la casa a los quehaceres de la casa y los hombres y los hombres trabajando, sin embargo mis hermanos al vivir solos con mi papá ellos aprendieron a valerse por si mismo a trabajar y hacer las labores de la casa y hasta la fecha uno de ellos ayuda a su esposa, va al mercado(sonríe) hace todo lo que pueda en la casa, el otro no, el otro es totalmente tradicional y apegado a las costumbres familiares.

2.- ¿ Y cómo era el trato en la escuela, los trataban de manera diferente a hombre y mujeres?

Aparentemente eran iguales pero siempre nos formaban niñas y niños por separado, los maestros confiaban más en las niñas porque éramos responsables, bien portadas, dóciles, los niños más juguetones, traviosos, disfrutaban más de los tiempos y los espacios para divertirse. Nosotras realizábamos actividades domesticas, mientras ello realizaban trabajos rudos, como cargar.

3.- ¿Qué piensas ahora sobre lo que me acabas de contar?

¡Ah! Pues mi hermano el mayor a pesar de ser educado de la misma forma, logro superarse a si mismo por la vida en familia que tiene y eso gracias a su empeño porque las cosas salgan bien y ser un buen compañero y perdón pues lo contrario al otro esta cómodamente esperando a que le sirvan, a que su mujer lo atienda y le resuelva la vida.

4.- ¿Qué promueves de tu forma de pensar en tu casa? ¿y en la escuela?

En la casa platicando con mis hermanos acerca de la igualdad (sonríe)de si, de la igualdad entre hombres y mujeres y que ambos tienen la misma responsabilidad para que la vida en común funcione. Y en la escuela intentando concientizar a padres de y a niños sobre la igualdad, sobre la equidad de género.

5.-¿Cuál es para ti el concepto de género?

Hombre y mujer solamente diferenciado por razones biológicas y por conductas aprendidas, en sentimientos en emociones, de la misma forma uno y otro.

6.- ¿Por qué piensas eso?

Porque la convivencia entre hombres y mujeres te va enseñando que tanto uno como el otro deben ser responsables de la vida en común de la vida cotidiana y en los aspectos relevantes en los logros en los objetivos, ser compañeros y ser iguales.

7.-¿Qué entiendes por equidad de género?

Tener los mismos derechos y obligaciones hombres y mujeres, deberíamos tener las mismas oportunidades para lograr alcanzar los mismo niveles de desarrollo, académico, cultural, económico.

8.-¿Cómo te apropias de ese concepto?

Por esto que mencionada antes, con la convivencia entre hombres y mujeres te vas enseñando a que los dos sean responsables, por eso definiendo que debemos tener las mismas oportunidades para lograr alcanzar el mismo nivel de desarrollo.

9.-¿Qué es sexo?

Sexo es solamente un azar biológico.

10.- ¿Tu crees que existe diferencia entre sexo y género?

Si, el sexo es solo una determinación biológica y que claro que te incluye en tu forma de pensar de sentir sobre todo en tu forma de sentir y el género es asumir tu condición tu condición de hombre o de mujer en cuanto a sentimientos a aptitudes, respecto a tu espiritualidad incluso.