



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**SESGOS DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA Y
PROFESIÓN EN ESTUDIANTES DE LA FES-Z**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

AUDELIO GABRIEL RAMIREZ

JURADO DE EXAMEN:

**DIRECTORA: DRA. ELSA SUSANA GUEVARA RUISEÑOR
DRA. ALBA ESPERANZA GARCÍA LÓPEZ
MTRA. JULIETA MONJARAZ CARRASCO
MTRA. MARÍA FELICITAS DOMÍNGUEZ ABOYTE
MTRA. ALEJANDRA LUNA GARCÍA**



MÉXICO, D. F. DICIEMBRE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

A mis padres:

Por el apoyo brindado a lo largo de mi trayectoria escolar, que gracias a su apoyo y esfuerzo hoy vemos culminada una etapa más. A ellos que mostraron confianza en mí a pesar de las adversidades y que siempre estuvieron conmigo sin recelo. Por no dejarme caer, siendo ellos siempre un soporte en mi vida, por mostrar preocupación por la obtención y culminación de mis metas. Por todo ello y más no me queda más que decir, Gracias.

A mi tutora:

Dra. Elsa Guevara, por la confianza puesta en mí, además, por el apoyo brindado a lo largo del desarrollo del presente trabajo, por la supervisión y las recomendaciones realizadas.

A mis hermanos:

Que con un apoyo incondicional siempre están a mi lado, que con su humor y picardía alegran cada momento, preocupados siempre por el crecimiento y desarrollo íntegro de mi persona. A ellos que sin preguntar se encuentran dispuestos a ofrecer lo mejor de ellos para lograr las metas establecidas.

A amigos y personas queridas:

Que son parte importante en el desarrollo de mi vida personal y profesional, que mostrando interés por un crecimiento total permanecen a mi lado esperando siempre obtener los mejores resultados.

A la DGAPA:

Por permitirme ser becario dentro del proyecto 300411

RESUMEN

INTODUCCIÓN

CAPITULO 1. SEXISMO EN LA EDUCACIÓN

- Definiendo Educación4
- Inclusión de las mujeres en la educación.....7
- Lenguaje como herramienta de jerarquización y desigualdad..... 12
- Educación como mecanismo de transmisión de estereotipos17
- Críticas feministas a la educación androcentrista.....20

CAPITULO 2. CONSTRUCCIÓN Y CONSTITUCIÓN ANDROCÉNTRICA DE LA

CIENCIA Y LA PSICOLOGIA

- Concepto y características de la ciencia23
- Dos concepciones de ciencia: el modelo Ágora y el modelo Olimpo.....31
- Psicología como ciencia: una historia sin ellas...34
- Pioneras olvidadas.....39
- Psicología a partir del modelo olimpo de la ciencia.....42
- Mujeres como objetos y sujetos de conocimiento.....49

CAPITULO 3. SEXISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:

- De los libros de texto a la formación profesional en psicología.....51
- Sesgos en la formación de profesionistas en psicología59
- Estudios de género: su incursión en psicología.....69
- A nivel histórico.....71
- A nivel psicológico: ¿Diferencias en la conducta o diferencias en el estereotipo?73
- A nivel epistemológico.....77

CAPÍTULO 4.MÉTODO

- Problema de investigación..81
- Objetivos.....81
- Instrumentos82

➤ Resultados.....	83
CAPITULO 5. CONCLUSIONES.....	102
ANEXOS.....	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110

RESUMEN

A través de la educación se introduce desde la etapa infantil un paradigma conceptual y valorativo, desde el cual se organiza la percepción y la interpretación del mundo. En la psicología se ha reflexionado poco sobre los modelos de ciencia que se transmiten durante la enseñanza y la formación profesional así como de los sesgos de género implícitos en esta tarea, por ello el objetivo general fue identificar en qué medida se transmiten sesgos de género en la enseñanza de la psicología como ciencia y profesión en estudiantes de la FES-Z. Se utilizó una muestra no probabilística intencional compuesta de 100 alumnos, 73 mujeres y 23 varones, de licenciatura de psicología de la FES ZARAGOZA que cursaban el 9º. Semestre de la carrera 2012-2 a los cuales se les aplicó un cuestionario compuesto con preguntas abiertas, cerradas y afirmaciones tipo Likert. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el estudiantado tiene una formación psicológica que tiene como referente un campo masculino de la ciencia, pues además de que se invisibiliza y omite a las mujeres psicólogas en la enseñanza de la psicología como ciencia y profesión, se les transmite un modelo de ciencia que se apega más al modelo Olimpo que al modelo Agora. Es decir, al estudiantado ha asumido predominantemente esta visión positivista de la ciencia, que a su vez se articula con una serie de principios ético-políticos que no suelen ser reconocidos sino que asumen que se trata de principios supuestamente objetivos del quehacer científico y por ello incuestionables. De ahí se concluyó que son necesarios los procesos de formación en los que se incluya la perspectiva de género para contar con una masa crítica que transmita y produzca nuevo conocimiento además de sensibilizar a integrantes de la comunidad universitaria en relación a las distintas formas de desigualdad entre los sexos, coadyuvando a construir conciencia y disposición ante los cambios a favor de la equidad de género.

INTRODUCCIÓN

Por tradición denominamos ciencia a un tipo de conocimiento objetivo, neutro, razonado y exacto; a una forma de acceso al saber que se basa en un método de observación y de experimentación. Es decir vinculamos la ciencia y un método de carácter neutral y universal. Sin embargo, como cualquier otra actividad humana, la ciencia también es una construcción social que reproduce las mismas diferencias y desigualdades que existen en la sociedad. El conocimiento que se adquiere y desarrolla en los espacios de educación superior comenzó a adquirir nuevas características a partir de la incorporación de la perspectiva de género en su estudio, aplicación y evolución. Este enfoque ha sacudido las bases teóricas y conceptuales de la mayor parte de las ciencias sociales, de las biológicas, así como de las humanidades y las artes.

La importancia de introducir el género en toda currícula universitaria tiene tres aristas: una es que hace visible la participación de las mujeres en las carreras que se estudian, otra es que hace visibles las aportaciones de las mujeres en las mismas y, la última, que construye conocimiento nuevo. Los tres aspectos continúan sin desarrollo en varias disciplinas.

La necesidad de incluir la perspectiva de género en la construcción del conocimiento científico señala la importancia que tienen los contenidos y las formas de transmisión del saber en la reproducción de los sesgos de género. La poca presencia de las mujeres en la construcción de las ciencias formales y las naturales más ligadas a éstas, así como en su puesta en práctica, restringe, por una parte, las posibilidades de desarrollo intelectual de las mujeres tanto como sus oportunidades de participación en los diferentes ámbitos de la sociedad y, por otra, la inclusión de miradas diferentes que enriquecen la discusión, la observación y la definición de nuevos problemas en la investigación. La importancia de la incorporación de la perspectiva de género en las ciencias está relacionada no sólo con las aportaciones de esta categoría en las construcciones teóricas y analíticas de los fenómenos que estudian, sino en las transformaciones sociales que conlleva

un estudio que enfatiza las posibilidades de un impacto diferenciado de los descubrimientos científicos en las mujeres y los hombres. De ahí la importancia de investigar los modelos de enseñanza de la ciencia que se utilizan en una disciplina como la psicología.

.

CAP. 1 SEXISMO EN LA EDUCACIÓN

➤ **DEFINIENDO “EDUCACIÓN”**

La educación es un proceso que permite al individuo obtener un aprendizaje para un cambio en su persona y en la sociedad, por ello, su importancia resulta indiscutible, ya que el ser humano se convierte en dependiente de ella todos los días de su vida. En la actualidad la educación pretende ser un instrumento para la libertad e igualdad en todo el mundo, la ignorancia es un mecanismo que produce esclavitud y vulnerabilidad.

A través de los procesos educativos los seres humanos se apropian del legado cultural que han constituido las generaciones pasadas y ponen en juego sus potencialidades para seguir construyendo la cultura. En este sentido también la educación puede entenderse como un proceso comunicativo, porque la posibilidad de ponerse en contacto con las tradiciones culturales reclama del sujeto una competencia para descifrar los significados que se le ofrecen, los cuales fueron acuñados en momentos y contextos diferentes así como para re-significarlos según sus propios criterios de manera tal que le sirvan de marco para enriquecer su forma de percibir y para actuar en las múltiples situaciones que le corresponde vivir (Villuendas, 2002).

Antes de continuar tenemos que definir un término clave, educación, pues alrededor de él gira todo el proceso de construcción y establecerá una manera de ordenar y dar coherencia a las percepciones y experiencias de la vida cotidiana. El término educación procede del latín *-educare*”, que significa criar, nutrir o alimentar, así como *-educere*” que equivale a sacar, llevar, o conducir desde dentro hacia afuera. De ambos significados derivan dos conceptos: uno como un proceso de alimentación o acrecentamiento que se ejerce desde afuera. Otro que trata de una

conducción de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en los sujetos que se educan (Daza, 2005).

Bruner (1984), citado en (Guilar, 2009), sostiene que —al educación consiste en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento, buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general. Dicho con otras palabras, la educación consiste en construir —cúrculos en espiral”, es decir, modos de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del alumnado. Por ejemplo, profundizar más y mejor en el conocimiento de la —bicicleta”. Primero mediante una acción directa con ella: —montar en bicicleta”, después mediante un dibujo o representación gráfica y, finalmente, mediante una definición de ella. Por eso el autor sostiene, en *El proceso de la educación*, es posible enseñar cualquier materia a cualquier niño de un modo honesto (respetando su etapa o momento evolutivo). Se puede enseñar literatura o ciencia de varios modos: desde la utilización de cuentos, mitos, historias, juegos, pasando por dibujos y gráficos o palabras y enunciados de acuerdo el nivel de representación que el niño o niña tiene asumido, Bruner, 1963 citado en (Guilar, 2009).

La educación en sentido amplio muestra la relación entre la comunicación, la cultura y la ética, así tenemos a Garay (2002), citado en (Daza, 2005), quien define: *“la educación como un proceso permanente de comunicación y mediación dialógica y participativa en el que la producción comunitaria de conocimientos y el pluralismo ideológico, permiten al individuo y a la comunidad formarse en todas sus dimensiones humanas, analizar críticamente la realidad y crear las condiciones necesarias para comprometerse como sujetos históricos en la transformación de la sociedad de acuerdo con los intereses de la mayoría de la población”*.

En el proceso educativo se pueden identificar dos aspectos; uno tiene que ver con lo biológico, presente dentro de todas las funciones que se llevan a cabo dentro de

las representaciones gráficas necesarias para el pensamiento abstracto; el segundo aspecto tiene que ver con el aspecto social, es el establecer la acción directa al cual está asociada ese pensamiento abstracto. El resultado de estos dos aspectos es la construcción del referente conceptual, es el establecer una definición adecuada para cada aspecto de la vida cotidiana.

Sin duda se puede conceptualizar a la educación como un hecho social, bajo esta condición Emile Durkheim la define como *—a la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objetos suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados básicos, intelectuales y morales y que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado*” citado en (Díaz, 2003).

Esta función socializadora de la educación consiste en preparar a los seres humanos, mediante la interiorización de un código simbólico, mismo que es designado por la sociedad, para desempeñar determinados roles, transmitiendo así una serie de conductas propias del momento en el que se desarrollan. La socialización tiene como consecuencia que el sujeto tiene un actuar pasivo, determinado por un proceso de imposición, moldeado de acuerdo a los requerimientos del grupo social al que pertenece (Díaz, 2003).

En este contexto se entiende entonces la educación como las dinámicas que generan las diversas sociedades para que los sujetos se apropien del legado cultural que en cada colectividad se considera fundamental para ser ciudadano y se desarrollen las competencias que le permitan desplegar sus potencialidades o desarrollar libremente su personalidad. Estos dos fines, la socialización y la emancipación constituyen el eje y sentido de la educación (Villuendas y Gordo, 2003) (Acevedo, 2010)

El estudio de la educación, sin embargo, no debe dejar de lado el análisis de las clases sociales y el papel que juega la clase dominante, imponiendo una visión del mundo que le asegura la conservación de sus privilegios. Sin duda y a pesar de

todos los acontecimientos que matizan el desarrollo de los seres humanos, esta condición se mantiene y como lo había ya hecho público Durkheim, la coerción de un imaginario colectivo heredado, noción que podemos encontrar en la corriente funcionalista y en su teoría de la reproducción. No es raro decir que los grupos en el poder dictan las normas escolares; los sujetos inmersos en estos grupos, al ingresar a la escuela se encuentran con lenguajes, prácticas y valores conocidos que les permiten identificarse con sus propias familias y su medio social. En cambio los grupos marginados del poder se enfrentan con un ámbito desconocido y muchas veces adverso a su propio mundo; lo que de algún modo garantiza su fracaso escolar y por ende social (Díaz, 2003).

La escuela es el lugar creado especialmente en las sociedades modernas para lograr que las generaciones jóvenes aprendan lo que necesitan saber para llegar a formar parte de esa sociedad, conociendo su cultura y habiendo desarrollado tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes que se consideran imprescindibles tanto para el buen desarrollo personal de los individuos jóvenes como, quizá fundamentalmente, para la propia supervivencia de la sociedad. Este tipo de "actividad" siempre ha tenido lugar, pero lo que es nuevo es que se requiera una institución específica para hacerlo posible, puesto que la complejidad de la organización social impide un aprendizaje directo. En este sentido, la escuela constituye un espacio que permite la reproducción de la cultura (Acevedo, 2010).

➤ **INCLUSION DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN**

La educación plantea varios objetivos, uno de ellos y el más básico es la atención a todos los individuos, debido a que esta debe llegar a todos los seres humanos, sin importar las posibilidades de cada uno y las necesidades sociales en que se encuentren. Es preciso mencionar que la educación toma como objetivo la formación de una cultura general, en la que el educando valore la evolución y el esfuerzo de la humanidad, incluso que se sienta integrante de esta. Uno de los

mayores logros educativos a lo largo de la historia ha sido el garantizar el acceso de las mujeres a la educación. La incorporación de la mujer a la educación formal supone un elemento concluyente e ineludible para la consecución de la plena igualdad de oportunidades por razón de sexo (González, 2007).

El prototipo de mujer en el Medievo se presentaba de muy diversas maneras yendo desde la “humillación” hasta la “generación”, conceptos que han sufrido diferentes evoluciones en la historia. En esta época, el pensamiento preponderante fue la inferioridad de la mujer frente al hombre fundamentalmente por razón de sexo. Cuando se consideraba la superioridad de la mujer, estaba íntimamente ligada al culto a la Virgen y al ideal del “caballero”. Frente a estos hechos, encontramos a escasas mujeres escritoras que generalmente fueron monjas (Lucas y cols, 2010). Cabe mencionar que durante esta época las mujeres recibían una educación dependiendo de la posición social y económica de las familias a las que pertenecían. Tenemos así que la educación que recibían las niñas de familias distinguidas se les aleccionaba en: la cortesía propia de su categoría, en cantar, en tocar instrumentos, en ser buenas esposas, en la lectura (normalmente moral cristiana), etc.

En las clases más bajas existía un menor acceso educativo, pudiendo asistir las niñas que desempeñaban algún trabajo doméstico y con las campesinas. Este tipo de niñas de la clase obrera tenían una educación muy escasa y solían aprender algún oficio en talleres familiares o ajenos, carecían de educación formal y eran generalmente analfabetas e instruidas en oraciones por sus correspondientes párrocos. En general, todas las niñas (incluso las de las capas superiores de la sociedad) eran tratadas muy estrictamente, tanto por parte de sus padres como de sus tutores. Las monjas normalmente enseñaban a las chicas aspectos tipificados como femeninos, algunos son: coser, orar, ser buenas esposas etc. (González, 2007) (Lucas y cols, 2010).

Sin muchos cambios significativos y bajo la misma directriz, la educación de las mujeres ha sido severamente menospreciada. A finales del siglo XIX y principios del S.XX la educación que recibían estaban enmarcadas bajo dos lineamientos: La educación que recibían en el hogar, que eran únicamente de carácter doméstico, por lo que, las niñas aprendían sus tareas familiares (coser, llevar la casa, etc.) siguiendo el mejor ejemplo: el materno. Aunque, en ocasiones aprendían capacidades más profesionales derivadas de la agricultura, el comercio, etc. Las niñas que recibían una educación más esmerada eran las pertenecientes a los niveles más elevados de la sociedad, que eran tutorizadas por los profesores de sus hermanos o contaban con institutrices, es decir este segundo lineamiento solo era posible si la familia contaba con la posición adecuada que permitiera una mejor educación, cabe mencionar que aunque la familia contara con los recursos necesarios para que las niñas pudieran tener acceso a una mejor educación la valía de estas se encontraba por debajo de los miembros varones (Lucas y cols, 2010).

En el siglo XIX, el pensamiento liberal se aproximaba mucho a la cultura católica. Las mujeres tenían como cometido —natural” la riqueza doméstico-moral, y por tanto, su distanciamiento de los planos político-públicos y laborales, puesto que, su finalidad era ser las perfectas madres y esposas gobernantas del hogar. Mientras, la Iglesia buscaba fórmulas para re-catolizar a las mujeres y liberarlas del —pecado original”, convirtiéndolas en idóneas compañeras del sexo masculino escasamente limitadas por los principios que rigen su propia naturaleza. La educación que recibían los hombres solo estaba limitada por la posición económica- social a la que pertenecían, y aquellos que tenían los medios suficientes eran instruidos en diversas áreas como: la política, la economía, y con aquellas áreas de desarrollo científico- tecnológicas y por supuesto tenían un mayor reconocimiento dentro la sociedad (González, 2007; Lucas et al, 2010).

El acceso de las mujeres a la educación en México no difiere del modelo anterior, durante mucho tiempo la educación fue un terreno sumamente limitado y su

instrucción abarca cuatro características: la primera tiene que ver con los deberes de lactancia y cuidados de la madre para con sus hijos; esto no es más que la correcta crianza de los hijos, la segunda tiene que ver propiamente con la educación de la mujeres; esta educación “~~n~~itelectual” se basaba en la enseñanza de lectura, algo de gramática, economía doméstica, aritmética, costura, bordado, dibujo, música, así como los quehaceres del hogar, la tercera tiene que ver con la educación moral; con la cual las niñas sabrían los principios que debían normar la vida de la familia, así como las reglas y deberes de los padres para con los hijos, del esposo para con la esposa y de los hijos para con los padres y por ultimo una instrucción en educación física; la cual se podía realizar a través de paseos por el campo realizados por los padres o por la escuela. Bajo estas nociones en las mujeres recaían el buen o mal éxito de su familia, por lo que se les enseñaba a ser buenas esposas y madres de familias católicas (González, 2007).

Durante el siglo XIX la educación era considerada como el agente más eficaz y poderoso para acelerar la ilustración del país, sin embargo al mismo tiempo se denunciaba que ésta había estado ausente en las mujeres y esto porque se les creía incapaces de instruirse por considerarse inferiores. Sin embargo el cambio empieza a darse durante el gobierno liberal de Benito Juárez, fue entonces cuando comenzaron a moverse importantes limitantes que impedían el acceso de las mujeres al conocimiento. Primero, con la ley de educación que hizo obligatoria la instrucción primaria para ambos sexos promulgada hacia 1861, y después, la fundación de la escuela secundaria para niñas en 1869(que constaba de seis años). Sin embargo, la educación de las niñas en estas instituciones estaba orientada a reforzar el papel de esposa y madre, mientras se restringía su acceso al conocimiento científico, pues los programas de estudio sólo contaban con una asignatura en ciencias y las demás estaban relacionadas con la familia y la formación de valores. En cambio, en la escuela nacional preparatoria (sólo de varones), con más materias y nueve de ellas estaban relacionadas con las ciencias, mientras que sólo una estaba orientada a los valores (Guevara, 2015).

Durante el periodo porfirista la secundaria para niñas se transformó en la normal para profesoras en 1889 y se creó la escuela de artes y oficios para mujeres en 1871. Con ello se buscaba incluir a las mujeres en el proyecto de modernización del país, pero se continuaba limitando su acceso a conocimiento científico, de tal manera que sólo el 14% de sus materias en la normal de mujeres eran de ciencias naturales y exactas, mientras en la normal de profesores era el 19%. En cuanto al profesorado los hombres sin excepción enseñaban en la normal de varones; en la de mujeres, había docentes de ambos sexos pero eran los profesores quienes daban clases de ciencias mientras las profesoras impartían economía doméstica, labores manuales y gimnasia, además ellas ganaban menos que sus colegas (Guevara, 2015).

Al iniciar el siglo XX, las mujeres empezaron a ingresar a las universidades pero con enormes dificultades para ser reconocidas y sin que se les permitiera reconocidas y sin que se les permitiera abandonar su posición simbólica ligado a lo doméstico y la familia, pues ahora ya no se hacía referencia al daño que el conocimiento hacía a su salud, sino al daño que se le hacía a la sociedad si ellas descuidaban su rol en la familia. Además acceder a la educación representaba costos en la vida personal y amorosa de estas mujeres, que con frecuencia debieron asistir a la escuela con su madre sentada en el banquillo adjunto, y también asumir una vida de solteras, una situación que representaba un estigma en esa sociedad, pues el matrimonio era un paso obligado para todas las jóvenes y era casi el único medio para obtener respeto y reconocimiento social, por todo ello, las carreras vinculadas más directamente al ámbito científico, tardaron más en institucionalizarse, por ello, quienes optaron por disciplinas alejadas del ámbito simbólico de lo doméstico, como las que estudiaban ciencias exactas y naturales y tardaron más en lograrlo (Guevara, 2015).

Afortunadamente, con respecto a la inserción de mujeres en la educación superior esta situación ha venido cambiando con un ritmo sostenido, especialmente en las

últimas tres décadas y sobre todo en términos globales, aunque todavía persisten grandes diferencias en ciertas áreas del conocimiento (Mingo, 2006).

➤ **LENGUAJE COMO HERRAMIENTA DE JERARQUIZACIÓN Y DESIGUALDAD**

El lenguaje es una herramienta de jerarquización y desigualdad porque los sujetos son constituidos discursivamente, aun cuando existen conflictos entre los sistemas discursivos, contradicciones dentro de cualquiera de ellos y múltiples significados posibles para los conceptos que colocan. Los sujetos no son individuos unificados y autónomos que ejercen su libre albedrío, sino más bien sujetos cuya representación se crea a través de las situaciones y status que se les confiere. Ser un sujeto significa estar sometido a condiciones definidas de existencia, condiciones de dotación de agentes y condiciones de ejercicio. Estas condiciones hacen posible elecciones, aunque éstas no son ilimitadas. La experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos). Pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado, ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto como colectiva como individual, Scott (2001), citado en (Mingo 2006).

Las condiciones prácticas de toda relación de comunicación se basan en que quien tiene la palabra, imponga por completo el arbitrario de su interrogación, el arbitrario de sus intereses. La conciencia de lo arbitrario de la palabra se impone cada vez más hoy día, tanto a quién tiene el monopolio del discurso como a quienes lo sufren, es decir, las clases sociales determinan de qué lado se coloca, del que expresa o del que adopta. Una de las leyes de la sociolingüística es que el lenguaje empleado en una situación particular no depende únicamente, como cree la lingüística interna, de la competencia del locutor, sino también del ambiente en el que es utilizado. El discurso que producimos, es un “resultado”, de la competencia

del locutor y del mercado en el que introduce su discurso, el discurso depende en cierta proporción de las condiciones de recepción.

Toda situación lingüística funciona, por tanto, como un mercado en el que el locutor coloca sus productos; y el producto que produzca para este mercado dependerá de cómo anticipe los precios que van a recibir sus productos. Al mercado escolar, lo queramos o no, llegamos con una anticipación de los beneficios y de las sanciones que recibiremos. Uno de los grandes misterios que la sociolingüística debe resolver es esta especie de sentido de la aceptabilidad. Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender, al mismo tiempo, las condiciones de aceptabilidad de este lenguaje. Es decir, que aprender un lenguaje es aprender al mismo tiempo que este lenguaje será ventajoso en tal o cual situación. Aprendemos inseparablemente a hablar y a evaluar con anticipación el precio que recibirá nuestro lenguaje; en el mercado escolar —y en esto el mercado escolar le ofrece una situación ideal al análisis (Bourdieu, 2001).

El interés creciente en todos los estratos por la educación en el uso de los medios de comunicación en la formación escolar y permanente, son una consecuencia del importante poder de seducción que ejercen en la cultura mediática y los elementos que transfieren para la comunicación cotidiana. La información, la comunicación y el saber son hoy los ejes más importantes en la competición mundial por el poder. De allí se deriva que la comunicación y la educación como dimensiones convergentes estén llamadas a la recuperación del ser humano en su concepción integral (Daza, 2005).

Sin embargo también en la comunicación, el sexismo está presente, sexismo, se refiere a todas aquellas actitudes que tiene que ver con el trato desigual que reciben las personas en razón del sexo, es decir discriminándolas, debido a que se le atribuyen características psicológicas y pautas de comportamiento, que derivan en la asignación de roles sociales fijos en las personas, por el solo hecho de pertenecer a determinado sexo, limitando la posibilidad de un desarrollo pleno de

mujeres y hombres, este sexismo se reproduce por medio del lenguaje, que nos es sexista por sí mismo, sino por la forma en que lo usamos. De acuerdo a Bustos (2005) el lenguaje sexista se hace presente en la ocultación o exclusión de las mujeres bajo el falso masculino genérico (por ejemplo, “~~els~~ hombres de este planeta” cuando debería ser “~~las~~ personas de este planeta”) o el uso de construcciones en femenino, aun cuando el producto, servicio o mensaje se dirija tanto a hombres como a mujeres (las madres deben vigilar muy bien que hijas e hijos se laven las manos). Con ellos el androcentrismo hace su aparición, siendo este una forma en la que se concibe al hombre y lo masculino como medida, modelo o paradigma de lo humano, ocultando a la mujer bajo esos “~~hombres~~” del planeta o “~~científicos~~” del área, o bien subestimando las actividades, valores, y actividades de las mujeres. Siguiendo con esta idea, para Van Dijk (2003) y Wodak (1997), citados en (Morales y González, 2007), las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos; pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder y desigualdad. En consecuencia el discurso puede ser sexista, discriminatorio; no obstante puede intentar, como de hecho lo hace, pasar como una práctica normal, regida por el sentido común, para legitimar su permanencia.

Evidenciar que el uso incorrecto de la lingüística genera deformaciones que se asocian y que siguen transmitiendo estereotipos (deformaciones profesionales derivado de las condiciones de género) es reconocer explícitamente el déficit que genera la división sexual del trabajo y el conocimiento. Según la Real Academia de la Lengua Española, una deformación profesional es aquel hábito de hacer o pensar ciertas cosas debido a la profesión que se ejerce. La palabra “deformación”, además, conlleva una connotación negativa. En definitiva, cuando una persona tiene una profesión es esa profesión. Las personas se convierten en lo que son por lo que hacen. Pretender que no haya deformaciones profesionales, es suponer que adquirir y practicar una profesión no tiene impacto sobre las personas. En esta exploración, ponemos las deformaciones profesionales como concepto contrario a las habilidades profesionales que el alumnado va a adquirir en la titulación o bien en el ejercicio de la profesión. Si la división sexual del conocimiento y de las tareas

que realizan hombres y mujeres conlleva especialización que se asocia al trabajo de cuidado y de provisión, podemos imaginar que más allá, existen defectos, conductas no deseables, que se derivarán de la no participación de los ámbitos complementarios (Izquierdo, 2004).

El discurso como una forma de interacción social, implica una relación dialéctica entre el evento discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo estructuran: el evento discursivo le da forma a estos aspectos y, a su vez, es formado por ellos (Morales y González; 2007). De esta manera se construye la forma de actuar de las personas, lo que la sociedad determina de acuerdo al género. Derivada del latín, la palabra “género” se utiliza por lo común para designar una categoría cualquiera, clase, grupo o familia que exhibe los mismos signos de pertenencia. En numerosos trabajos contemporáneos, se designa por “sex” lo que compete al cuerpo sexuado (masculino o femenino) y por “gender” lo relacionado con lo que significa sexual del cuerpo en sociedad. Si nos situamos en el punto de vista del cuerpo, el hombre y la mujer son seres biológicos, y de su diferencia anatómica depende su posición social. El género –o identidad sexual- se determina entonces en función de esa diferencia. Pero si se privilegia al género en detrimento de la diferencia biológica, esta última se relativiza y se valora otra diferencia entre los hombres y las mujeres, calificada de cultural y determinada por el lugar que ocupa en la sociedad, en síntesis, existe un aspecto biológico que divide a la humanidad en dos polos sexuados hombre-mujer y un aspecto cultural que atribuye diferencias sociales e identitarias, sin embargo ambas dan cuenta de las relaciones de dominación, igualdad o desigualdad (Bustos, 2005).

El estudio de los sesgos de género en la educación científica y tecnológica ha tenido como objetivo básico establecer en qué medida la concepción que sobre las mujeres sostienen las disciplinas científicas analizadas se trasmite en la enseñanza de la ciencia y de las tecnologías. Es decir, en qué medida los sesgos de género presentes en las ciencias se siguen reproduciendo al ser transmitidos en la

formación de las nuevas generaciones de científicos/as e ingenieros/as (Van den Eynde, 1994).

Analizar los sesgos de género presentes en las ciencias ha tenido como objetivo establecer en qué medida las teorías e investigaciones, cuyo objetivo ha sido demostrar la inferioridad natural de las mujeres, están sesgadas por estereotipos y prejuicios de género. Determinadas áreas de las ciencias presentan sesgos de género en sus investigaciones y teorías, y que se transmiten a la educación y formación científica y, por tanto, se siguen reproduciendo. Las ciencias biológicas y sociales han caracterizado la naturaleza humana fundamentando una determinada concepción de lo que hombres y mujeres representan y el lugar y funciones que les corresponde en nuestra sociedad; esta caracterización está sesgada por la ideología dominante acerca del género y se perpetúa a través de la educación científica, transmitiéndose a las nuevas generaciones. Romper este círculo supone hacerlo visible a través del análisis de la ciencia y de la educación de los mecanismos en qué se sustenta (Gómez y cols., 2007).

Las teorías de género ponen en evidencia la existencia de las diferencias y desigualdades entre mujeres y varones. Identifica y describe el sistema de género está construido en tres niveles: 1) Estructural – sustentado por la división social del trabajo; 2) institucional – conformado por normas y regulaciones que guían la distribución de recursos y oportunidades entre hombres y mujeres; y 3) simbólica – enmarcada por conceptos, mentalidades y representaciones colectivas de feminidad y masculinidad. El concepto de patriarcado continúa siendo útil para permitirnos capturar una ideología de género discriminante que coloca al hombre como el referente clave. El patriarcado se refiere no sólo al poder que el hombre recibe de su rol adscrito como cabeza de familia, sino también a los privilegios que el estado le otorga en múltiples áreas de la vida social y política (Stromquits, 2006).

El trato desigual que se da entre hombres y mujeres es una forma de discriminación por pertenecer a un determinado sexo, que limita el desarrollo pleno de hombres y mujeres ya que se les atribuyen características psicológicas y pautas de comportamiento, que la mayoría de las veces demerita a las mujeres, esta forma de discriminación es llamada sexismo (Bustos, 2005) y está presente de diferentes formas no sólo dentro de la ciencia y la psicología, sino en todas las esferas sociales.

➤ EDUCACIÓN COMO MECANISMO DE TRANSMISIÓN DE ESTEREOTIPOS

Una forma clara de sexismo es su representación a través de los estereotipos, los cuales son reproducidos a través de una imagen pública, o en el discurso, de mujeres y hombres que se relacionan con viejos arquetipos o clichés, en ocasiones en claro desfase con la realidad actual, pero que continúan vivos en el imaginario social y que nada contribuye a favorecer la pluralidad de opciones individuales (Bustos, 2005). Los estereotipos como hábitos inconscientes que relacionan atributos personales con la pertenencia a determinado grupo, conducen a la atribución de características y a la evaluación sesgada del mismo. Para construirlos, los individuos y las organizaciones tendemos a exagerar las similitudes de los que forman parte de nuestro grupo (son como / pertenece a) y a exagerar las diferencias entre grupos (son diferentes a / pertenece a).

Lo anterior es evidente en relación con los estereotipos de género como: “el más importante para las mujeres es su familia, porque a las mujeres les gusta cuidar de los demás, mientras que para los hombres lo más importante es el trabajo y les gusta la acción y el riesgo”. Lo pernicioso de los estereotipos es que se utilizan como criterio para valorar las conductas de otros y predisponen a interpretar los hechos con arreglo a ellos y a negarse a reconocer aquellas conductas que no los

confirman. El problema con los estereotipos es que son tenaces (preferimos la información que los confirma y rechazamos los que los cuestiona) y adaptativos (procesamos información que se ajusta al estereotipo más rápidamente que la que lo cuestiona (Miqueo y cols, 2011).

De tal manera que los estereotipos de género se refieren al conjunto de creencias, pensamientos o representaciones que social y culturalmente se han determinado para denotar los roles o características —propias” de hombres y mujeres. Por lo tanto se encuentra que dentro de la estructura mental sexista se presenta un esquema donde al hombre se le asocia con lo masculino, la mente, lo cognitivo y lo público, mientras que a la mujer se le asocia con lo femenino, el cuerpo, lo afectivo y lo privado (Trigueros y Colmenares; 1997 en Bustos, 2005).

El Sistema Educativo acoge a las/los jóvenes que ya están socializados en los géneros masculino y femenino a través de la familia y el entorno social. A partir de aquí lo que hace, por acción o por omisión, es reforzar, mantener y reproducir los estereotipos masculino y femenino hasta el punto de llegar a normalizarlos. Hay un proceso de adaptación a aquello que se espera de ellos y de ellas respectivamente (Villuendas y Gordo, 2003).

Educar estereotipadamente en función del género supone colaborar en un desarrollo parcial de alumnas y alumnos, al potenciar en ellas el desarrollo de capacidades, valores y comportamientos que responden al estereotipo del género femenino, y en ellos, del masculino. De este modo, tanto las chicas como los chicos se ven privados de la educación en determinados valores necesarios para el desarrollo integral de la persona. Desde la perspectiva co-educativa, es un objetivo básico desenmascarar y neutralizar estos estereotipos, adoptando metodologías educativas que desarrollen todas las potencialidades de las personas, partiendo de su diferente biología, pero evitando que ésta se convierta en un motivo de jerarquización (Villuendas y Gordo, 2003).

Esta tarea se cumple a través de múltiples mecanismos conectados: la propia forma de organizar la escolaridad, los ritos escolares, la existencia de formas definidas de relacionarse, de establecer pautas de comunicación, la exigencia de evaluar todo lo que se hace y, de modo muy específico, a través de la selección y la organización pedagógica de la cultura social para ser transformada en conocimiento escolar. Ese conocimiento escolar es una creación social y no sólo científica, porque es producto de una inevitable selección que, en sociedades jerarquizadas como las que conocemos, es guiada por valores que responden a la visión de lo que es importante por parte de los grupos sociales con capacidad para decidir (Villuendas y Gordo, 2003).

En las aulas y en los centros educativos se pueden observar a diario actitudes y comportamientos que denotan que el alumnado está siendo educado en los patrones tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres. Sabemos que la discriminación por razón de sexo no tiene su origen en la escuela, sino en la constitución histórica del papel social asignado a hombres y mujeres, y que la institución escolar refleja y reproduce de manera constante lo que en la propia sociedad ocurre día a día (Blanco, 2000) (Escámez y García, 2005).

Por lo general en el currículo de la escuela mixta, no se presentan las aportaciones de las mujeres al mundo social, político, económico, histórico, moral, filosófico, etc., sino que, por el contrario, el currículo que se diseña es básicamente androcéntrico, presentando y conceptualizando al varón como el eje válido desde el que se mira la sociedad, sobre el que se piensa y es pensado, sobre el que se dialoga, se miden los actos y las consecuencias, los triunfos y las derrotas, de cualquier aspecto social, impregnando el pensamiento científico que sustenta el conocimiento escolar (Sánchez, 2002). Sin embargo existen experiencias de proyectos de coeducación, que no es sinónimo de escuela mixta, no se trata solo de la —educación que se da conjuntamente a ambos sexos”, es decir una cuestión de espacio y de tiempo: niños y niñas, profesoras y profesores que comparten un espacio y un tiempo común, se trata más bien de —un proceso intencionado de intervención a través del

cual se potencia el desarrollo de los niños y las niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”(Mata, 2003).

➤ **CRITICAS FEMINISTAS A LA EDUCACIÓN ANDROCENTRISTA**

Por una parte, es una función incuestionable de la educación permitir que la gente opere al máximo sus capacidades, equiparlos con las herramientas y el sentido de la oportunidad para usar su ingenio, habilidades y pasiones al máximo. La contraparte de esto es que la función de la educación es reproducir la cultura que la apoya; no sólo reproducirla a ella, sino además sus fines económicos, políticos y culturales. Por ejemplo, el sistema educativo de una sociedad industrial debería producir una fuerza de trabajo afanosa y sumisa para mantener esa sociedad: trabajadores no especializados y semi-especializados, administrativos, cargos intermedios, empresarios sensibles al riesgo, todos los cuales deben estar convencidos de que la sociedad industrial en cuestión constituye la única forma correcta y válida de vivir. La educación como reproducción cultural, se expone al empantanamiento, la hegemonía y el convencionalismo, incluso aunque ofrezca la promesa de reducir la inseguridad (Bruner, 2007). Sin embargo, las instituciones educativas no hacen más que reproducir aquellas normas y valores de una sociedad determinada que supuestamente han de guiar nuestra conducta, pero lo hacen sobre modelos sociales que reproducen patrones de lo que significa ser hombre o mujer, encontrándonos, pues, con una serie de valores que a lo largo de la historia se han ido definiendo como esencias de lo «viril» y de la «feminidad».

El aprendizaje, podría decirse está principalmente dentro de la cabeza, es intrapsíquico. Al final, el estudiantado, deben apoyarse en su propia inteligencia y su propia motivación para beneficiarse de lo que puede ofrecer la escuela. La educación aporta los significados para reforzar y facilitar nuestras capacidades mentales innatas. Los mejor dotados son los que mejor se pueden beneficiar de la escolarización, bajo esta característica sería fácil pensarlo, sin embargo la

perspectiva que contrasta con ésta es que toda actividad mental está situada y apoyada en un contexto cultural más o menos facilitador. No somos solamente mentes aisladas con una capacidad variada a la que después hay que añadir habilidades. Lo bien que el estudiante domine y use las habilidades, el conocimiento y las formas de pensar dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la —caja de herramientas” cultural que ofrezca el profesorado. Los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son principal e inevitablemente interpersonales, pues suponen intercambios simbólicos e incluyen una variedad de proyectos conjuntos con los compañeros, los padres y los profesores. A través de semejante colaboración, se consigue acceder a los recursos, los sistemas de símbolos e incluso la tecnología de la cultura, y tener igual acceso a estos recursos no se le puede negar a nadie. Si hay una diferencia en la dotación innata, el niño o niña mejor situado/a sacará más de su interacción con la cultura (Bruner, 2007).

La existencia de diferencias en cuanto a la valoración de comportamientos, actitudes y valores que se atribuyen a uno y otro sexo pueden perpetuarse y reforzarse si en el proceso educativo se siguen mostrando, a través de las ilustraciones, contenidos y lenguaje, el androcentrismo que refuerza el dimorfismo sexual, al fomentar una visión del mundo que excluye o infravalora al colectivo femenino y que, por el contrario, revaloriza los modelos históricamente asociados al sexo masculino.

El lado que contrasta con esta tercera antinomia – la búsqueda de una voz autoritariamente Universal. Pues también en este lado hay una afirmación convincente. Tal afirmación está en la profunda integridad, para bien o para mal, con la que la forma de vida de cualquier cultura mayor expresa sus aspiraciones de gracia, orden, bienestar y justicia históricamente enraizadas. Si bien las situaciones humanas se pueden expresar siempre localmente en el tiempo, no dejan de ser una expresión de alguna historia más universal. Ignorar esa historia más universal es negar la legitimidad de la cultura general. Por mucho que la experiencia y el conocimiento puedan ser locales y particulares, siguen siendo parte de un continente mayor, teniendo así, en contraste la realización individual frente a la

preservación de la cultura; la antinomia de centrarse en el talento frente a centrarse en la herramienta; y la antinomia del particularismo frente al universalismo (Bruner, 2007).

Cabe preguntarse, ¿Cómo deben juzgarse las formas de pensar, formas de construir significado y formas de experimentar el mundo?, según bajo qué parámetros y por quién; por ejemplo, cómo se refleja la pregunta —¿Quién posee la versión correcta de la historia?”. Tenemos así por una parte defiende que la experiencia humana, «el conocimiento local», digamos, es legítimo en su propio derecho, que no puede reducirse a alguna construcción universalista «más alta» o con más autoridad. Cualquier esfuerzo por imponer significados de más autoridad a la experiencia local es presuntamente hegemónico, sirviendo a los fines del poder y la dominación, lo pretenda o no (Bruner, 2007).

CAP.2 CONSTRUCCIÓN Y CONSTITUCIÓN ANDROCÉNTRICA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGÍA

➤ **CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA CIENCIA**

Es de condición natural que los seres humanos sientan deseos por conocer los fenómenos que acontecen en el mundo, sin embargo, este deseo no surge como producto de una simple curiosidad por saber lo que pasa a su alrededor sino el uso de ese conocimiento acumulado como herramienta transformadora de la realidad y para la obtención de satisfactores sociales mismos que están influidos por el momento histórico en el que se encuentre.

Las definiciones de ciencia varían ampliamente, pero pueden categorizarse en dos clases: definiciones de contenido y definiciones de proceso. Una definición característica de contenido podría ser que “la ciencia es una acumulación de conocimiento integrado”, mientras que una definición de proceso podría expresar que “la ciencia es la actividad de descubrir variables importantes de la naturaleza, de relacionar esas variables, y de explicar las relaciones entre ellas. Una definición que incorpora contenido y proceso es: “la ciencia es una serie interconectada de conceptos y esquemas conceptuales que se han desarrollado como resultado de experimentación y observación. Algo similar lo encontramos en la definición que da Eleanor Simon, ciencia es un cuerpo de conocimientos sobre el universo organizado sistemáticamente obtenido por el método científico (Calvo, 2006).

A lo largo de la historia el concepto de ciencia ha estado asociado con la demostración y la capacidad de probar enunciados hipotéticos, enfatizándose como función de la ciencia su capacidad para predecir comportamientos del objeto de su realidad. En esta representación, tal pareciera que los conceptos o construcciones científicas constituyen reflejos puros y directos de la realidad, no tomando en

cuenta que la propia configuración teórica que sustenta todo aparato científico se apoya sobre un conjunto de elementos, que son expresión de la época en que el científico vive y de la posición o status que se tiene ante la misma, lo cual tiene un profundo sentido histórico presente en toda acción intelectual (González, 2000).

Al hablar de ciencia, nos referimos al proceso sistemático de construcción de conocimiento, sea en las ciencias naturales, formales y humanas, sin privilegiar unas u otras. Dentro de esta construcción se incluye un complejo de actividades, prácticas e instituciones sociales muchos de los cuales se plasman en las teorías científicas, y que tienen también consecuencias que transforman la realidad, una cultura académico- científica dominada por hombres se auto-reproduce de este modo alejando a las mujeres a participar de forma igualitaria (Sierra y Klaus, 2003).

Es probable que no exista una definición totalmente adecuada de lo que es ciencia. Para llegar a una definición que ayude a lograr la comprensión de algunas de las características básicas de la ciencia y que facilite la presentación sistemática de esas características, habría que considerarla como un proceso que desemboca en el conocimiento de un determinado fenómeno, que permita la interacción y en consecuencia que sirva como herramienta de transformación.

La concepción de ciencia que ha predominado es aquella denominada positivista, en donde se ve como libre de valor y como instancia suprema en lo que respecta al conocimiento y a la verdad. Toda construcción positivista se apoyó en el dato como piedra angular del concepto de ciencia, en el que aparecía como entidad pura de la realidad que debía ser aprendida tal cual era en la investigación científica. Esta posición condujo a una representación estática de la realidad, concebida como única, ahistórica y externa al individuo, lo cual determinó simultáneamente una representación pasiva de la ciencia, cuya misión era aprender la realidad, tal cual era y organizarla en conceptos.

Este paradigma convertía la ciencia en una sumatoria de hechos explicables a través de relaciones inmediatas y lineales, los cuales en muchas ocasiones

resultaban contradictorios entre sí. Al buscar las casualidades en las frecuencias de correlaciones de variables analíticas, se perdía la ubicación del dato en el sistema complejo del que se derivaba, perdiéndose en las correlaciones resultantes de los experimentos del carácter explicativo de lo estudiado, el cual cedía paso a la descripción. Toda orientación metodológica positivista se orienta al cuidado y el rigor del método, considerando la teoría como agrupación u ordenamiento de los resultados aportados por este, los cuales nos permite describir la realidad (González, 2000). Sin embargo esta concepción de la ciencia olvida al sujeto cognoscente que desde su nacimiento se desarrolla una ideología determinada por la cultura misma que está cargada por una concepción basada en diferencias sexuales y que conlleva a generar concepciones de ciencia vinculada a características masculinas por lo tanto no puede considerarse como neutra

Desde esta perspectiva, la ciencia se ha asociado a la imparcialidad, a la neutralidad, a la objetividad y a la autonomía. Cuando se hace referencia a la imparcialidad se quiere decir que las teorías científicas tiene que ser susceptibles de ser evaluadas a la luz de criterios internos a la ciencia (lógica de investigación, lógica de la ciencia, teoría de la ciencia), criterios que no deben tener nada que ver con asuntos ligados a valoración de índole moral o social. Cuando se habla neutralidad en la ciencia se quiere decir que los criterios de evaluación y la aplicación de la ciencia misma no puede favorecer una perspectiva en particular. La ciencia es objetiva en la medida en que se abstiene de formular apreciaciones o estimaciones personales o partidistas. Finalmente cuando se plantea el carácter autónomo de la ciencia se hace alusión con ello al hecho de que la ciencia, su metodología, sus prácticas y sus instituciones no pueden darle cabida a asuntos de tipo moral o valorativo y que, por lo tanto, la ciencia no tiene que verse inferida o perturbada por estos últimos (Sierra y Klaus, 2003).

No obstante se intenta ocultar que la ciencia es una forma de saber sexuado, androcentrista, un tipo de conocimiento conformado por conceptos cargados de ideología que corresponden a construcciones y representaciones sociales que niegan la supuesta neutralidad axiológica y objetividad científica y que colocan a la

ciencia como una construcción cultural que está condicionada por el contexto y los valores sociales de los sujetos que las construyen (Palacio, 2009).

Los trabajos epistemológicos de Karl Popper contribuyeron significativamente al reconocimiento de lo que es y no ciencia, ya que con su propuesta falsacionista o demostración del error, rompe con el verificacionismo al proponer que si bien los axiomas y proposiciones universales no pueden ser verificados mediante la observación, no obstante, sí pueden ser falseados mediante la experiencia. Resultando así que para el racionalismo crítico una teoría es científica cuando es falseable, ya que se plantea que sólo hay aproximaciones a la verdad y una teoría solo puede ser juzgada si es mejor o peor que otra para dar cuenta de un aspecto del mundo. La falsación es lo que permite darle el carácter de empírico a la investigación científica y lo que da el criterio de demarcación entre teorías científicas y no científicas (Sierra y Klaus, 2003).

La ciencia se ha constituido como un ente objetivo y neutral carente de ideología, pero esta concepción de la ciencia queda en entredicho tras la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas*, de Thomas S. Kuhn, en cuya obra se señala la importancia de los factores sociales e ideológicos en la formulación de hipótesis así como en la validación de las mismas. Los movimientos feministas han puesto de relieve cómo la ciencia posee sesgos de género que implican perspectivas parciales, androcéntricas, lo que conlleva la imposición de la objetivación de lo masculino sin considerar el punto de vista de las mujeres (Sánchez, 2002). Las prácticas científicas convencionales contienen un sesgo androcéntrico evidente, tanto en los conceptos y las categorías que utilizan en la indagación científica, como en los marcos teóricos en los que se inscriben. Ello tiene una doble incidencia. Por un lado provoca discriminación en la mujer para el acceso a la ciencia, y por otro, es la causa de la «mala ciencia» y / o de resultados «sesgados» precisamente por la posición subjetiva e interesada del investigador, condicionada por una posición y rol determinado.

La constitución de la ciencia androcéntrica ha supuesto la conceptualización y configuración de una perspectiva que ha marcado el punto de vista de los varones y que se plasma en la estructuración del pensamiento en categorías dicotómicas como son: público y privado; objetividad y subjetividad; razón y sentimiento. La parcelación de la realidad así establecida conlleva juicios de valor sobre los aspectos señalados al realizar una jerarquía interesada sobre lo socialmente valorado, dando preponderancia a los considerados masculinos y obviando y/o minusvalorando los considerados femeninos.

La ciencia es dada a entenderse como un ente abstracto, inminente, incontestable, sin poner en entredicho que ésta la llevan a cabo personas que poseen una carga de pensamiento e ideología propia, motivo por el cual sufre una fuerte carga de valores y juicios previos sobre la masculinidad y la feminidad, pudiendo afirmar que la neutralidad del conocimiento supone la legitimación del androcentrismo. La inclusión masiva de las mujeres en ciertos campos científicos ha supuesto la modificación de las categorías científicas.

Las definiciones sociales de la ciencia se han elaborado dentro de un marco dicotómico y excluyente entre lo femenino y masculino, que asignan a este último lo público, el poder, la conquista y la competitividad. Se trata de categorías que definen también al ámbito científico, el cual ha estado históricamente en manos de los varones y diseñado desde experiencias masculinas, tomándose como referente universal de la humanidad al varón. Mientras lo femenino ocupa el polo opuesto de estas categorías lo que justifica la desigualdad que viven las mujeres quienes cuentan con atributos “femeninos”, supuestamente innatos, que no poseen valor social y que además resultan “incompatibles” con el quehacer científico (Mafia, 2004) (Sánchez, 2002). Esto ha dificultado su acceso al mundo de la ciencia, pero hoy resulta imprescindible el aumento de mujeres científicas que apuestan por dar voz a las mujeres, con el objeto de buscar la pluralidad en las categorías epistemológicas; no se trata de sumar la perspectiva «femenina» a la ciencia androcéntrica, sino de re-conceptualizarla para hacerla más humana. El

androcentrismo en la ciencia da como resultado la parcialidad de la misma (Sánchez, 2002).

Cabe preguntarse acerca de los factores que intervienen para que las mujeres incursionen en la ciencia y sobre aquellos que determinan el área de conocimiento en que ellas se quieren desempeñar, además de considerar si en la toma de esa decisión subyacen nociones culturales. Si bien es importante que se tome en cuenta las aportaciones de las mujeres dedicadas a la ciencia para poder hablar de una verdadera neutralidad y objetividad de la ciencia, también lo es el hecho de romper con esos roles socialmente impuesto a hombres y mujeres. Si bien la ciencia moderna surge con la exclusión de las mujeres y el exterminio de las formas en las que se expresaba un conocimiento que les era propio, a lo largo de la historia se ha dado un proceso lento y gradual de la incorporación femenina a las actividades científicas y tecnológicas.

La presencia femenina en la educación y en los centros científicos constituye un nuevo elemento que produce cambios en la instituciones educativas y científica pero sin duda genera cambios en la estructura del conocimiento científico que beneficia tanto a deshacer los estereotipos ligados a hombres y mujeres por un lado y por el otro beneficia al conocimiento como tal ya que se aprovechan las aportaciones de las mujeres. Si bien han existido avances en la incorporación de las mujeres a la educación superior, en México no existe todavía una participación equitativa de varones y mujeres en todas las áreas de conocimiento. Ellas tienden a elegir preponderadamente aquellas carreras que resultan ser una prolongación de las actividades que tradicionalmente han desempeñado sus antecesoras, madres o tutoras. En efecto en el sector universitario las académicas tienen mayor presencia en ciencias de la salud, educación, humanidades, y ciencias sociales, mientras que en las áreas exactas, ingeniería y tecnología, lo mismo que las agropecuarias, la participación de las mujeres es todavía incipiente (Rodríguez y Zubieta, 2005).

Es en las disciplinas denominadas —ciencias duras” donde las mujeres están menos representadas, ahí no se ha conseguido esta «revolución científica», tal y como lo manifiestan científicas como Fox Keller, Bárbara McClintock o Donna Haraway en el campo de la física, la biología molecular y la cyber-ciencia respectivamente. Estas investigadoras ponen objeciones a la ciencia que se está desarrollando en sus áreas de trabajo y proponen cambios en la interpretación de sus campos de investigación que son todavía minoritarios. Estos campos de la alta investigación científica siguen estando en manos de varones, y la comunidad científica sigue sin tener en cuenta la importancia de las apreciaciones de las teorías de género para que la ciencia revierta sus beneficios en la consecución de una sociedad más equitativa y, por ende, más justa (Sánchez, 2002).

Esta forma en la que se produce ciencia se sitúa en un enfoque sociocultural de la misma ya que se genera a partir de un estereotipo cultural de ciencia – dura, rigurosa, racional, impersonal, no emocional y competitiva- está inextricablemente entrelazada a cuestiones relativas a identidades de género de los hombres. Lo «científico» y lo «masculino» son constructos culturales que se refuerzan mutuamente. La ciencia apoya y reafirma el androcentrismo con prácticas en las que predomina lo masculino, y lo masculino se refuerza a su vez a través del fundamento racional presuntamente científico y objetivo. Este conjunto de asociaciones produce mala ciencia y conduce a modelos falsos y demasiado simplificados de la naturaleza y de la investigación, ya que atribuyen relaciones de poder y estructuras jerárquicas allí donde no existen, ni son necesarias. Las cualidades y valores tipificados como femeninos son catalogados sistemáticamente como no científicos; la afectividad, la implicación, la empatía, etc., y por tanto han de ser eliminados en aras de la objetividad (Mingo, 2006).

Podríamos afirmar que la ciencia en estos términos es «mala ciencia» ya que el conocimiento que se obtiene está parcializado, excluyendo a la mitad de la población; se puede decir «la producción de conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y

representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes ofrecen de la situación en la que viven» (Sánchez, 2002).

Se ha construido un fuerte campo de crítica androcéntrica en la que se ha cuestionado la neutralidad de los conocimientos tradicionales, es decir, la concepción según la cual el conocimiento está libre de valores y, en concreto, en la ciencia educativa no está basada en los valores masculinos, en el punto de vista masculino del mundo; pero este hecho nos lleva a asegurar la parcialidad sobre lo que se considera positivo y negativo, sobre lo reseñable y lo que se in-visibiliza. Las actuaciones pedagógicas tienden a orientarse en correspondencia con las percepciones y convicciones previas de las creencias asignadas a las mujeres y a los varones y este es un hecho que se traslada a la ciencia, por ello es de importancia capital revisar los conceptos científicos que revierten en la formación escolar (Sánchez, 2002).

La constitución de la ciencia androcéntrica ha supuesto la conceptualización y configuración de una perspectiva que ha marcado el punto de vista de los varones y que se plasma en la estructuración del pensamiento en categorías dicotómicas como son: público y privado; objetividad y subjetividad; razón y sentimiento (Sánchez, 2002). Aunque la riqueza del debate sobre los distintos modelos de ciencia dificulta sintetizar lo fundamental del mismo, podemos señalar algunos ejes conceptuales alrededor de los cuales se generan distintas concepciones de la ciencia, y que también son relevantes para la temática de la evaluación académica. Evidentemente, los extremos de estos ejes no son más que tipos-ideales, es decir, construcciones analíticas que tratan de captar los aspectos esenciales de las distintas concepciones de la ciencia.

➤ **DOS CONCEPCIONES DE CIENCIA: EL MODELO ÁGORA Y EL MODELO OLIMPO**

Se han elaborado cuatro ejes conceptuales que expresan dos concepciones dicotómicas de la ciencia, propuestas por Bronus (2004): el modelo Olimpo y el modelo Ágora, cabe mencionar que dichos ejes son de carácter ideológico y solo representan una alternativa para explicar los modelos de ciencia que aquí presentamos. El modelo Ágora está vinculado al compromiso, la heteronomía, la cooperación y la compatibilización, mientras que el modelo Olimpo se define por una concepción de la ciencia basada en los atributos opuestos. Éste resultaría el referente para las ciencias experimentales y tecnológicas, mientras que el modelo Ágora lo sería para las ciencias sociales (Izquierdo, 2008; Miqueo et al, 2011).

El primer eje conceptual alrededor del cual se diseñan distintas concepciones de la ciencia es el eje neutralidad-compromiso. Concebir la ciencia como una actividad neutral implica la defensa de una actitud activa consistente en no tomar partido por ningún objetivo social, político o económico. Al mismo tiempo, una ciencia neutral es también una ciencia que no persigue producir en el entorno un impacto u otro, si bien caben en esta opción la responsabilidad y la irresponsabilidad en relación con los impactos que efectivamente se producen, la neutralidad supone que el sujeto de la ciencia no tiene intereses o valores que no sean con la búsqueda de la “verdad”. En el extremo opuesto de esta posición está la del compromiso, que entiende que la comunidad científica, a pesar de que mantenga su principio de rigor metodológico y búsqueda de la objetividad, ha de tomar partido por unos objetivos sociales o propósitos normativos determinados, basada en la preocupación por el impacto de la propia actividad en el conjunto de la sociedad. En esta opción se convierten en relevantes cuestiones como la de la utilidad y aplicabilidad de los conocimientos producidos.

Un segundo eje sería el eje autonomía-heteronomía. Las concepciones más cercanas a la autonomía definen la ciencia como una actividad de producción de

conocimiento que ha de poder desarrollarse según sus propias leyes y necesidades. Se afirma aquí la independencia respecto de las demandas sociales o las presiones político-económicas, lo que no quiere decir neutralidad, sino capacidad autónoma para decidir a cuáles de esas demandas e intereses resulta conveniente responder, o si no resulta conveniente responder a ninguna. Autonomía, por ejemplo, significaría tener capacidad de elegir entre una ciencia neutral o una ciencia comprometida. La heteronomía apunta a una dependencia de las demandas sociales, económicas y políticas en el diseño de los objetos y los objetivos de la investigación. La ciencia se entendería entonces como un instrumento de la sociedad, lo que automáticamente plantea el interrogante de quién es esa sociedad, es decir, cuáles son las demandas y necesidades que la ciencia ha de priorizar, y quién y cómo las determina.

El tercer eje conceptual se refiere también a los modos de producción del conocimiento científico, y plantea la antinomia cooperación-competitividad. Desde el punto de vista de la cooperación, la producción de conocimiento científico es necesariamente una actividad cooperativa, y ello fundamentalmente por dos razones. Primero, porque el trabajo en equipo hace posible la sinergia de nuestros esfuerzos. Segundo, porque la necesaria especialización sólo puede ser eficiente si se complementa con la interdisciplinariedad. Desde el punto de vista de la competitividad, la producción de conocimiento se beneficia sobre todo del estímulo que se genera en las relaciones de competitividad entre científicos o grupos de científicos. En la medida en que el prestigio y los recursos son bienes escasos, la lucha por su obtención puede incentivar la mejora y la superación constante, evitando el anquilosamiento.

Un último eje conceptual se refiere a los modos individuales de vínculo con la ciencia, y plantea la dicotomía entrega-compatibilización, es decir la dicotomía entre la entrega incondicional y absoluta a la actividad científica, y la compatibilización de esta actividad con otros intereses y responsabilidades. Desde el punto de vista de la entrega incondicional, la actividad científica requiere una

actitud claramente vocacional, y una entrega absoluta a los quehaceres de la propia disciplina. La producción de los conocimientos más importantes habría venido de la mano de individuos o colectivos absolutamente entregados a la causa científica, que han hecho de esta labor el eje vital alrededor del cual organizaban el conjunto de su vida personal, familiar, política, etc. (Izquierdo, 2008; Miqueo et al, 2011).

Desde el punto de vista de la compatibilización de la actividad científica con otros intereses y responsabilidades, la actividad científica se resentiría si la riqueza vital de sus productores se resiente. La diversidad de los intereses personales y de los vínculos sociales y políticos, sería fuente de un enriquecimiento necesario para poder enfrentarse al objeto de estudio con una perspectiva abierta y creativa. Por otra parte, la responsabilidad del científico en proyectos personales, familiares y políticos no directamente vinculados con la ciencia, no tan solo sería una necesidad vital, sino también un deber ético.

La socióloga María de Jesús Izquierdo, tras sus estudios los —sesgos de género en la evaluación académica” afirma que existe una fuerte correlación entre el modelo de ciencia que se defiende, la consideración crítica de la ausencia de mujeres en la actividad científica y la introducción de medidas destinadas a prevenir los sesgos de género en los criterios y procesos de evaluación en la distribución de los recursos. Además de encontrar que casi todas las opiniones que consideran aceptable la falta de mujeres en la actividad científica, opinan que los criterios de evaluación son neutros desde el punto de vista del género y son del modelo Olimpo (Miqueo y cols. 2011).

Construimos nuestra concepción de la calidad a partir de una concepción de la ciencia que se deduce de una serie de principios ético-políticos, y no a través de procedimientos supuestamente objetivos y por ello incuestionables. Los procesos de evaluación de la calidad son un escenario especialmente indicado para este debate, pues su diseño depende de las distintas apuestas ético-políticas por un

modelo u otro de ciencia y han de hacerse presentes y dialogar. Por lo tanto, la evaluación no es tan sólo un modo de medir y fomentar la calidad, sino también un modo de definir qué ciencia queremos para el futuro. Dicho esto, hay que señalar que la conexión entre los conceptos de ciencia y los de calidad que de ellos se deducen es tan importante como la conexión entre los conceptos de calidad y los modos en que los operacionalizamos. La falta de claridad en este punto puede distorsionar el conjunto del proceso de evaluación, generando sesgos y desigualdades. La existencia de estos sesgos supondría, o bien evidenciar la incapacidad de los científicos de dotarse de instrumentos neutrales de medición, o bien evidenciar que el modelo de ciencia del que partimos está sesgado, y por tanto, no cumple los requisitos de universalidad y neutralidad que se supone que lo inspiran. Por ello la cuestión de las desigualdades de género es especialmente incómoda en la comunidad científica (Izquierdo, 2008).

➤ **PSICOLOGÍA COMO CIENCIA: UNA HISTORIA SIN ELLAS**

En la búsqueda de los orígenes de la psicología nos podemos remontar a los orígenes mismos de la filosofía y de las discusiones teológicas. El ánimo de Aristóteles se puede considerar el primer momento de la psicología. En el siglo XIX y con más ímpetu a su término, comenzó a formalizarse la ciencia de la psicología, con su propia identidad y con una tendencia a separarse de la filosofía. Como una nueva ciencia de ese siglo, dos principios dominaron sus actividades: el método experimental y el principio de la evolución de Darwin, así como los intentos de formular teorías que dieran cuenta de los fenómenos psíquicos lo que llevaría a la psicología a constituirse como ciencia. De modo que es mediante un impulso de emulación del modelo de ciencias que desarrolló y consolidó la física y la matemática como surgirán las concepciones de esta psicología científica (Tortosa, 1998).

De todas las ciencias la psicología es la que más íntimamente se relaciona con los seres humanos. Aunque el objeto de estudio de la psicología es difícil de delimitar, su interés por el comportamiento humano, por la búsqueda de los factores que lo determinan, impulsaron la interrelación de esta ciencia con la biología, con la anatomía, la fisiología y las neuro-ciencias, así como con la antropología. La psicología también se traslapa con la física en cierto sentido, en cuanto a visión, oído y tacto, y con la química con sus explicaciones del gusto y el olfato (Mueller, 2007).

Las distintas concepciones de la psicología como ciencia se articulan en diversas escuelas y en diferentes ámbitos de aplicabilidad, que vienen determinados por influencias recíprocas, los cuales son:

A) El asociacionismo es una concepción surgida en la antigüedad, desarrollada por el empirismo moderno y que llegó a convertirse en una corriente psicológica bien definida en la era contemporánea, radicó en sostener que todo hecho mental complejo está constituido por múltiples elementos irreductibles de origen sensorial, combinados entre sí en virtud de <leyes asociativas>; el número y la naturaleza de éstas se definen de forma diferente en las diversas orientaciones asociacionistas (Mueller, 2007).

El asociacionismo tiene una larga historia. Fue Platón el primero que en un pasaje del "Fedón" ilustró con ejemplos dos leyes asociativas: las de contigüidad y semejanza entre las ideas. Aristóteles observó que una idea tiende a evocar otra en la mente, y enuncia las que durante mucho tiempo serían las tres leyes fundamentales de la asociación: semejanza, contraste y proximidad o contigüidad en el espacio y en el tiempo (Leahey, 1998).

En los años sucesivos, J.S. Mill lleva al extremo el <elementalismo> o molecularismo. En contra del pensamiento mecanicista de la época, afirmando el papel activo de la mente en las transformaciones de las experiencias elementales

en experiencias complejas, e introduce el concepto de una <química mental> en la que el producto final es cualitativamente diferente de cada uno de los componentes interactuantes (Tortosa, 1998).

B) La psicofísica constituye una especialización de la psicología científica que tiene por objeto la sensación, o más exactamente la explicación de las leyes que regulan las relaciones entre los aspectos físicos y, por tanto, mensurables del estímulo, y los contenidos de conciencia sensoriales correspondientes a él. Surgida en 1850 del pensamiento de Fechner (ocupado en buscar una definición empírica de la relación cuerpo-mente) y expresada inicialmente en la famosa ley de Weber-Fechner, la psicofísica constituyó un papel esencial de la naciente psicología científica y como tal representó, hacia 1870, un componente fundamental del sistema wundtiano (Mueller, 2007).

La idea fundamental de la psicofísica consiste en la demostración de que se da una relación matemática entre lo psíquico y lo físico, de manera que los hechos psíquicos son susceptibles de medición. De este modo estudiará la relación que se produce entre los estímulos físicos y los procesos sensoriales. G.Th.Fechner (1801-1887), físico y médico alemán, de Herbart había recogido la idea de que la psicología debería ser una ciencia, de que era posible la medición mental –la aplicación de las matemáticas al estudio de la mente-, y la idea de un análisis mental haciendo uso del concepto de <umbral>; pero estaba decidido a corregir el planteamiento metafísico de Herbart aplicando la medición experimental al estudio de la mente. Desde su formación físico-matemática en sus concepciones se haría eco de los estudios de Bernoulli, Laplace y Gauss, en la elaboración de métodos estadísticos (Leahey, 1998).

En 1860 publicó el libro "Elementen der Psychophysik", donde se presentaba la teoría psicofísica como la ciencia exacta de las relaciones funcionales o las relaciones de dependencia entre el cuerpo y la mente. El mismo principio había sido formulado por Weber y Fechner se ocupó de dar a esa relación empírica una

forma matemática, denominándola -Ley de Weber- ($S=K \log R$; donde S=sensación, K=constante y R=estímulo). Estableciendo los umbrales de sensación podía ser medido el incremento mínimo de estimulación necesario para aumentarla o el decremento necesario para disminuirla, cuantificándose de ese modo la unidad mínima de estimulación necesaria para un cambio de sensación. Fechner influiría en la idea de un <paralelismo psicofísico> por la sencilla razón de que la mente y el cuerpo, las sensaciones y los estímulos, tienen que verse como entidades separadas para que cada una pueda ser medida y para que se pueda establecer una relación entre ambas (Mueller, 2007).

Pese a las críticas, la psicofísica no ha dejado de desarrollarse, sobre todo después de la obra de S. Stevens, a partir de la segunda mitad de la década de 1930, y en la actualidad constituye uno de los sectores más auténticamente científicos de la investigación psicológica. Al igual que en la del pasado, los métodos principales de la psicofísica actual son tres: el del <error medio>, que fue inaugurado por A.W. Volkmann; el de los <estímulos constantes>, y el de los <límites>. Los esfuerzos de los psicofísicos contemporáneos se dirigen sobre todo a la construcción de <escalas subjetivas de sensación> cada vez más fiables (Mueller, 2007).

C) El introspeccionismo constituye una escuela psicológica surgida entre finales del s. XIX y principios del XX, representada principalmente por W.Wundt y por E.Tichener, y caracterizada por considerar la conciencia como objeto único de la indagación psicológico-científica, y adoptar la introspección como único método de la misma. Los orígenes del introspeccionismo coinciden con los de la psicología experimental, y por tanto, con la fundación de los primeros laboratorios de psicología experimental, entre los que se cuenta como quizá el primero, el que W.Wundt funda en Leipzig en 1879, ejemplo que será emulado en muchos lugares de Europa y América. En este laboratorio de Leipzig se abordaron sobre todo cuatro campos de indagación: la psicofisiología de los sentidos, en particular de la

vista y del oído, según la tradición helmholtziana; la psicofísica, previamente inaugurada por Weber y Fechner; el tiempo de reacción siguiendo también la línea helmholtziana; y finalmente, la asociación mental, tras las huellas del asociacionismo de la filosofía anglosajona (Mueller, 2007).

Wilhelm Wundt (1838-1920), ha sido denominado tradicionalmente padre de la psicología. Estableció formalmente la psicología como una disciplina independiente y organizada, y fundó el primer laboratorio de psicología experimental. Su libro "Principios de la psicología fisiológica" (publicado en dos partes en 1883 y 1884), estableció la psicología como una ciencia experimental que utilizaba métodos derivados de la fisiología. La gran innovación del laboratorio de Leipzig consistió en la unificación de estas corrientes en la teoría introspeccionista. El introspeccionismo wundtiano distingue los siguientes procesos mentales: la estimulación; que hace consciente el dato psíquico; la apercepción, mediante la cual el dato psíquico es identificado y sintetizado por la mente; el acto de voluntad, específicamente humano, que suscita la reacción psíquica del sujeto, y que está caracterizado por el libre albedrío. Wundt bautizó a esta psicología científica como "psicología fisiológica" (Mueller, 2007).

D) Reflexología Rusa, <Condicionamiento clásico> es el nombre con el que se conoce a las investigaciones realizadas por Iván Pávlov (1849-1936), perteneciente a la escuela de fisiología experimental rusa, en torno a los reflejos condicionados. El condicionamiento clásico consiste en el procedimiento experimental, mediante el cual, un estímulo neutral (EC=estímulo condicionado) se asocia repetidamente a un estímulo incondicionado (EI) que habitualmente provoca una determinada respuesta (RI=respuesta incondicionada). Después de un número suficiente de asociaciones (llamadas <pruebas de condicionamiento>), el estímulo condicionado por sí solo -es decir, en ausencia del estímulo incondicionado- provoca la respuesta que inicialmente era provocada solamente por este último (EI): la respuesta incondicionada (RI) se ha convertido en respuesta condicionada (RC).

Los reflejos condicionados son, pues, respuestas aprendidas ante ciertos estímulos y se contraponen a los reflejos incondicionados o respuestas espontáneas ante los estímulos. La conducta refleja condicionada (aprendida) es la respuesta que emite un organismo, provocada por un estímulo ambiental neutro que ha sido reforzado. Skinner llamará <respondiente> a este tipo de condicionamiento contraponiéndolo a su <condicionamiento instrumental u operante>. Las respuestas condicionadas con la técnica pavloviana son numerosas y de variada naturaleza; en los sujetos humanos puede condicionarse con éxito, entre otras, las secreciones gastrointestinales, la dilatación y contracción de los vasos sanguíneos, la frecuencia respiratoria y diversas formas de respuestas emocionales, como el miedo (Leahey, 1998).

Es bien sabido que cada experimento, teoría o forma de constructo que se en listo en este apartado contiene mucho más líneas de explicación, cada uno de ellos posee en si misma todo un contenido de conocimientos, sin embargo lo que se pretende es solo retomar aquellas condiciones que por sus características sobresalieron, permitiendo así la construcción de la psicología como ciencia por un lado pero que a la vez excluía a las mujeres de esos terrenos por considerarlas poco aptas y no poseer cualidades adecuadas para el desarrollo de tales concepciones . Todo ello con el objetivo de evidenciar hasta qué punto las mujeres psicólogas han sido sistemáticamente borradas de las narraciones históricas de la disciplina, persistiendo de generación en generación el mito de una historia de la psicología *sin* mujeres.

➤ **PIONERAS OLVIDADAS**

Cuando se constata que desde los comienzos de la institucionalización de la psicología como ciencia a finales del XIX, y a pesar de las barreras y exclusiones de género, las mujeres estuvieron presentes y no precisamente de forma invisible.

No solo sus nombres, sus contribuciones –desde el ámbito académico y en mayor medida desde contextos aplicados– se han perdido con el paso del tiempo, ignoradas como consecuencia de las políticas hegemónicas de género y de conocimiento. Como ha señalado Janis Bohan (1992), (citada en García Dauder, 2010), las mujeres en la psicología han sido invisibilizadas, se han tenido que enfrentar a prácticas y estructuras que las excluyen, se les ha negado reconocimiento y sus actividades han sido infravaloradas. Se trata de un ejemplo más de la exclusión y el olvido de las mujeres en las narrativas históricas en general. Pero con la agravante de que en psicología, y muy especialmente en su fase de instauración con el cambio de siglo, se introdujeron como estudiantes y como profesionales en mayores proporciones que en la mayoría de las ciencias.

Prueba de ello fueron los resultados de la primera edición del *American Men of Science (AMS)*, un directorio de los «hombres de ciencia» en EE.UU. elaborado en 1906 por el psicólogo James McKeen Cattell. Dicho directorio listaba 186 científicos identificados con el área de la Psicología, de entre ellos 22 eran mujeres, el 12%. Veintidós mujeres que compartieron con sus compañeros la experiencia de ser pioneras en «la más nueva de todas las ciencias» en palabras del propio Cattell (Furumoto y Scarborough, 1986; Furumoto, 1987). En la segunda edición del *AMS* publicada en 1910, las mujeres psicólogas representaban el 9,8% de los profesionales psicólogos. Los porcentajes aumentaron en las sucesivas ediciones de 1921 y 1938 del 20,4% (60 mujeres psicólogas) al 21,7% (277 psicólogas). Otra prueba de la presencia de las mujeres en los orígenes de la psicología fue su afiliación a la *American Psychological Association (APA)* prácticamente desde su fundación en 1892. En la segunda reunión anual, en 1893, Christine Ladd-Franklin y Mary Calkins fueron propuestas como miembros, y Margaret Washburn se sumó a ellas al año siguiente. Además participaron activamente en la presentación de ponencias y comunicaciones en sus mítines anuales. La novedad de la disciplina y la consiguiente necesidad de «adeptos» pueden explicar parcialmente esta primera aceptación de mujeres durante los primeros años de la asociación, algo que contrastaba con la ausencia de mujeres en otras asociaciones científicas. Cuando la *APA* celebró su 25 aniversario en 1917, las mujeres constituían el 13% de sus

miembros, y James McKeen Cattell aprovechó para anunciar que según sus estadísticas el porcentaje de mujeres en el campo superaba al de cualquier otra ciencia. Las psicólogas pioneras también publicaron regularmente en las revistas psicológicas que comenzaban a editarse, contribuyendo con artículos, investigaciones experimentales, comentarios, revisiones y colaborando también en sus equipos editoriales. No hay más que echar un vistazo a los primeros números de la *American Journal of Psychology*, *The Psychological Bulletin* o *Psychological Review* para encontrar nombres de mujeres entre sus artículos, a veces oculto bajo iniciales que dificultan su reconocimiento. Por poner un ejemplo significativo, el primer número editado por la *American Journal of Psychology* en 1887, ya contaba entre sus páginas con un artículo de psicología experimental escrito por Ladd Franklin.

Algunas de las pioneras psicólogas no sólo estuvieron presentes en los orígenes de la Psicología, también obtuvieron un reconocido prestigio como científicas entre sus contemporáneos. Así, en el directorio de Cattell, Christine Ladd-Franklin, Mary Whiton Calkins y Margaret Washburn estaban etiquetadas como psicólogas «eminentes». Christine Ladd-Franklin fue reconocida por su particular teoría de la visión de color. Mary Calkins fue doble presidenta de la *American Psychological Association* (en 1905, la primera mujer presidenta) y de la *American Philosophical Association* (en 1918). Sólo dos personas han obtenido ambas menciones, William James y John Dewey. Mary Calkins, además, fue la inventora de la técnica de pares asociados y desarrolló durante más de 30 años y a modo de paradigma una propuesta relacional de psicología del *self*. Margaret Floy Washburn presidió la APA en 1921 y fue la segunda mujer miembro de la Academia Nacional de las Ciencias en EE.UU. Su libro *The Animal Mind* fue considerado en su tiempo como un antecedente del conductismo y en 1927 la *American Journal of Psychology* le dedicó un monográfico (García Dauder, 2010).

A pesar de su presencia, las mujeres psicólogas han sido omitidas en la historia de la disciplina, hoy día, pocos manuales de historia de la psicología incluyen nombres

de mujeres entre sus páginas, a veces irreconocibles u ocultos bajo iniciales, otras como nombres de ayudantes de «categoría inferior», o bien bajo apellidos que se duplican dando a entender la autoría de un matrimonio donde sólo se termina reconociendo la parte masculina. La psicología no había destacado precisamente por su producción de conocimientos y prácticas liberadoras para las mujeres, más bien al contrario, el feminismo siempre ha mirado con recelo a la psicología, «como sexismo disfrazado de ciencia», debido a su tendencia de marcar las desigualdades con base a la esencia de los aspectos psicológicos (Román, 2007).

➤ **PSICOLOGÍA A PARTIR DEL MODELO OLIMPO DE LA CIENCIA**

El éxito de las ciencias positivas contribuye al descredito de la metafísica, al revelar lo arbitrario de los esquemas dialécticos forjados por la filosofía post-kantiana de la naturaleza, y al mismo tiempo la reacción marxista al idealismo hegeliano mina a éste en el terreno de la realidad social y política. El evolucionismo agnóstico de Spencer, la sociología de Auguste Comte, el transformismo darwiniano, parece imponer en todos los dominios de la vida cultural, conquistada para la idea del determinismo universal. Época de importante transición que enlazan la materia y repudian en favor de los hechos y de la experiencia positiva las especulaciones racionales. Era, pues, una época propicia al florecimiento de una psicología que reivindicarse, con plena conciencia, sus derechos de ciudadanía en el mundo científico, con el mismo título que la química o la biología. El problema de la medición ligado a algunas experiencias preocupaba particularmente en el campo de la óptica y de la astronomía; un problema que conducía naturalmente al de la percepción. El nacimiento de la psicofísica en Alemania señala la transferencia de estas preocupaciones al plano de la psicología en cuanto ciencia. Las dificultades por superar eran grandes puesto que se trataba de someter a la experimentación no la materia, ni siquiera la vida solamente, sino ese espíritu del hombre que ha creado la ciencia, lo mismo que ha creado el arte y la filosofía (Mueller, 2007)

Los primeros intentos de adoptar métodos específicos para ahondar en el conocimiento del comportamiento humano, que es lo que se entiende como *psicología científica*, hecho que es asociado a Wilhelm Wundt (1832-1920), quien fundó en Leipzig el primer Instituto de Psicología en el mundo, y el primer laboratorio científico de psicología en 1879. Este hecho es la fundación de la Psicología como ciencia formal. Wundt se concentró en el estudio de los contenidos de la consciencia, mediante el método de la introspección rigurosa, que consistía en la descripción de las percepciones y sensaciones que el observador tenía ante la estimulación y de esta forma las primeras escuelas que estudiaban los procesos psicológicos empezaron a establecerse: el Estructuralismo de Wundt y Titchner, y el Funcionalismo del médico y filósofo William James. El primero se concentraba en la forma y la estructura de los contenidos de la conciencia, y el segundo en los actos y funciones de la mente. Wundt propuso el método experimental únicamente para los procesos psíquicos más simples (sensación, percepción, tiempos de reacción, atención, sentimientos,...). Creyó que hay actividades mentales complejas que en gran medida dependen del contexto social y que no pueden ser estudiadas con este método. Para su comprensión propone el análisis histórico y cultural (Tortosa, 1998).

El objetivo entonces de esta psicología científica era entender una gran variedad de fenómenos que se dan por la interacción entre el organismo y su ambiente, que no pueden ser explicados por otras ciencias como la Biología o la Fisiología y en términos más precisos, confiables y realistas que los podía ofrecer la Filosofía y la Religión. Si bien a lo largo del tiempo ha habido controversia acerca de suposiciones teóricas acerca de los procesos subyacentes a esta interacción entre individuo y ambiente, desde su principio se tomó la conducta como un dato básico para la postulación de diferentes teorías psicológicas. Dado que el comportamiento es un flujo de actividad que se da de manera espontánea, las categorías en las que se le pretenda encuadrar siempre serán arbitrarias y habrá que distinguir su aparición entre el intrincado flujo conductual del individuo.

En esta situación, la dificultad que se enfrenta la psicología para poder someter su objeto de estudio a la observación objetiva es que el comportamiento es en general impredecible salvo en casos triviales. Es necesario deducir tendencias generales a través de la gran variabilidad que presenta el individuo en su comportamiento. Esta incertidumbre hace necesario poder distinguir aquellos sucesos que se presenta de manera consistente de aquellos que aparecen de manera casual. Esta tarea de búsqueda e interpretación hacen que la tarea del psicólogo - teórico o aplicado- sea de investigación constante.

Una herramienta que se utiliza para para enfrentar esta tarea de investigación es el método científico que le sirve para contrastar sus observaciones contra el arreglo de sucesos que se esperaría de la observación casual. El método permite la comunicación de observaciones entre la comunidad científica para poder elaborar modelos de comportamiento en forma colectiva de modo que estén sustentados en observación positiva (Becerra y cols, 2005).

La ciencia como actividad —como investigación— pertenece a la vida social; en cuanto se la aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, a la invención y manufactura de bienes materiales y culturales, la ciencia se convierte en tecnología. No toda la investigación científica procura el conocimiento objetivo. Así, la lógica y la matemática son racionales, sistemáticos y verificables, pero no son objetivos; no nos dan informaciones acerca de la realidad: simplemente, no se ocupan de los hechos. La lógica y la matemática tratan de entes ideales; estos entes, tanto los abstractos como los interpretados, sólo existen en la mente humana. A los lógicos y matemáticos no se les da objetos de estudio: ellos construyen sus propios objetos. Es verdad que a menudo lo hacen por abstracción de objetos reales (naturales y sociales); más aún, el trabajo del lógico o del matemático satisface a menudo las necesidades del naturalista, del sociólogo o del tecnólogo. Pero la materia prima que emplean los lógicos y los matemáticos no es fáctica sino ideal.

La lógica y la matemática, por ocuparse de inventar entes formales y de establecer relaciones entre ellos, se llaman a menudo ciencias formales, precisamente porque sus objetos no son cosas ni procesos, sino, formas en las que se puede verter un surtido ilimitado de contenidos, tanto fácticos como empíricos. Esto es, podemos establecer correspondencias entre esas formas (u objetos formales), por una parte, y cosas y procesos pertenecientes a cualquier nivel de la realidad por la otra. Así es como la física, la química, la fisiología, la psicología, la economía, y las demás ciencias recurren a la matemática, empleándola como herramienta para realizar la más precisa reconstrucción de las complejas relaciones que se encuentran entre los hechos y entre los diversos aspectos de los hechos; dichas ciencias no identifican las formas ideales con los objetos concretos, sino que interpretan las primeras en términos de hechos y de experiencias (o, lo que es equivalente, formalizan enunciados fácticos).

Lo mismo vale para la lógica formal: algunas de sus partes —en particular, pero no exclusivamente, la lógica proposicional bivalente— pueden hacerse corresponder a aquellas entidades psíquicas que llamamos pensamientos. Semejante aplicación de las ciencias de la forma pura a la inteligencia del mundo de los hechos, se efectúa asignando diferentes interpretaciones a los objetos formales

El significado fáctico o empírico que se les asigna a los objetos formales no es una propiedad intrínseca de los mismos. De esta manera, las ciencias formales jamás entran en conflicto con la realidad. Esto explica la paradoja de que, siendo formales, se "aplican" a la realidad: en rigor no se aplican, sino que se emplean en la vida cotidiana y en las ciencias fácticas a condición de que se les superpongan reglas de correspondencia adecuada. En suma, la lógica y la matemática establecen contacto con la realidad a través del puente del lenguaje, tanto el ordinario como el científico (Asensi, 2002) (Bunge, 1975).

El método científico, utilizado para obtención de conocimiento científico, válgase la redundancia, tiende a reunir una serie de características. Es el único procedimiento

que no pretende obtener resultados definitivos y que se extiende a todos los campos del saber, Mario Bunge menciona que estas son:

1) La coherencia, necesaria pero no suficiente en el campo de las ciencias de hechos: para comunicar que un enunciado es (probablemente) verdadero se requieren datos empíricos (proposiciones acerca de observaciones o experimentos). En última instancia, sólo la experiencia puede decirnos si una hipótesis relativa a cierto grupo de hechos materiales es adecuada o no.

2) Un rasgo esencial del tipo de conocimiento que alcanzan las ciencias de la naturaleza y de la sociedad es la racionalidad. Por conocimiento racional se entiende: a) que está constituido por conceptos, juicios y raciocinios y no por sensaciones, imágenes, pautas de conducta, etc. Sin duda, el científico percibe, forma imágenes y hace operaciones; por tanto el punto de partida como el punto final de su trabajo son ideas; b) que esas ideas pueden combinarse de acuerdo con algún conjunto de reglas lógicas con el fin de producir nuevas ideas (inferencia deductiva). Estas no son enteramente nuevas desde un punto de vista estrictamente lógico, puesto que están implicadas por las premisas de la deducción; pero no gnoseológicamente nuevas en la medida en que expresan conocimientos de los que no se tenía conciencia antes de efectuarse la deducción; c) que esas ideas no se amontonan caóticamente o, simplemente, en forma cronológica, sino que se organizan en sistemas de ideas, esto es en conjuntos ordenados de proposiciones (teorías).

3) El conocimiento científico de la realidad es objetivo, significa: a) que concuerda aproximadamente con su objeto; vale decir que busca alcanzar la verdad fáctica; b) que verifica la adaptación de las ideas a los hechos recurriendo a un comercio peculiar con los hechos (observación y experimento), intercambio que es controlable y hasta cierto punto reproducible. Ambos rasgos de la ciencia fáctica, la racionalidad y la objetividad, están íntimamente soldados.

4) El conocimiento científico es fáctico: parte de los hechos, los respeta hasta cierto punto, y siempre vuelve a ellos. La ciencia intenta describir los hechos tal como son, independientemente de su valor emocional o comercial. En todos los campos, la ciencia comienza estableciendo los hechos; esto requiere curiosidad impersonal, desconfianza por la opinión prevaleciente, y sensibilidad a la novedad.

5) El conocimiento científico trasciende los hechos: descarta, produce nuevos hechos, y los explica. El sentido común parte de los hechos y se atiene a ellos: a menudo se imita al hecho aislado, sin ir muy lejos en el trabajo de correlacionarlo con otros o de explicarlo. La investigación científica no se limita a los hechos observados: los científicos expresan la realidad a fin de ir más allá de las apariencias; rechazan el grueso de los hechos percibidos, por ser un montón de accidentes, seleccionan los que consideran que son relevantes, controlan hechos y, en lo posible, los reproducen.

6) El conocimiento científico racionaliza la experiencia en lugar de limitarse a describirla; la ciencia da cuenta de los hechos no categorizando sino explicándolos por medio de hipótesis (en particular, enunciados de leyes) y sistemas de hipótesis (teorías).

7) La ciencia es analítica: la investigación científica aborda problemas circunscriptos, uno a uno, y trata de descomponerlo todo en elementos. Los problemas de la ciencia son parciales y así son también, por consiguiente, sus soluciones; pero, más aún: al comienzo los problemas son estrechos o es preciso estrecharlos.

8) El conocimiento científico es claro y preciso: sus problemas son distintos, sus resultados son claros. El conocimiento ordinario, en cambio, usualmente es vago e inexacto; en la vida diaria nos preocupamos poco por definiciones precisas, descripciones exactas, o mediciones afinadas: si éstas nos preocuparan demasiado, no lograríamos marchar al paso de la vida. La ciencia torna impreciso

lo que el sentido común conoce de manera nebulosa; pero, desde luego la ciencia es mucho más que sentido común organizado: aunque proviene del sentido común, la ciencia constituye una rebelión contra su vaguedad y superficialidad. El conocimiento científico procura la precisión; nunca está enteramente libre de vaguedades, pero se las ingenia para mejorar la exactitud; nunca está del todo libre de error, pero posee una técnica única para encontrar errores y para sacar provecho de ellos.

9) El conocimiento científico es comunicable: no es inefable sino expresable, no es privado sino público. La ciencia es útil: porque busca la verdad, la ciencia es eficaz en la provisión de herramientas para el bien y para el mal. El conocimiento ordinario se ocupa usualmente de lograr resultados capaces de ser aplicados en forma inmediata; con ello no es suficientemente verdadero, con lo cual no puede ser suficientemente eficaz. Cuando se dispone de un conocimiento adecuado de las cosas es posible manipularlas con éxito. La utilidad de la ciencia es una consecuencia de su objetividad; sin proponerse necesariamente alcanzar resultados aplicables, la investigación los provee a la corta o a la larga (Bunge, 1975)

Estas características del método científico se vinculan con conceptos psicológicos: atribuidos como características del individuo que lo aplica y con los demás individuos involucrados en el fenómeno que se estudie. Cuando se discute el papel de las mujeres en la ciencia, su tardío ingreso a los lugares de producción del saber, su todavía escasa representatividad, su ausencia de los lugares de decisión, muchas veces se dejan fuera de la discusión aquellos dispositivos epistemológicos con los que se justifica tales exclusiones, y que tiene su origen en consideraciones filosóficas sobre el conocimiento y la producción de verdad.

➤ **MUJERES COMO OBJETOS Y SUJETOS DE CONOCIMIENTO**

La situación de las mujeres en la psicología, como sujetos y como objetos de conocimiento, muestra por un lado hasta qué punto los conocimientos psicológicos han contribuido a la opresión o liberalización de las mujeres mientras que por el otro determina hasta qué punto los discursos y prácticas feministas han contribuido a la consecución de una "mejor" psicología, más objetiva y justa socialmente (García, 2010). Demostrar la existencia de sesgos supondría, o bien evidenciar la incapacidad de la comunidad científica en psicología de dotarse de instrumentos neutrales de medición, o bien evidenciar que el modelo de ciencia del que partimos está sesgado, y por tanto, no cumple los requisitos de universalidad y neutralidad que se supone que lo inspiran. Lo característico de la ciencia no es el objeto sobre el que versan los conocimientos, sino el método empleado en su estudio, la psicología puede ser considerada como una ciencia ya que es posible el empleo del método científico. Si analizamos los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino encontramos rasgos atribuidos históricamente con cierto valor epistémico. Así tenemos características como: objetivo, universal, racional, abstracto, público, hechos, mente, literal; asociados generalmente a los hombres, mientras que a las mujeres se les asocia con: subjetivo, particular, emocional, concreto, privado, valores, cuerpo, metafórico. Esta lista de conceptos antagónicos que en general se han presentado como dicotomías, como conceptos opuestos entre sí, implican por un lado una totalidad que agotan el universo del discurso, es decir, es exhaustivo, no hay nada más por fuera; mientras que por el otro, se ajustan al principio de no contradicción, que establece, que algo no puede ser a la vez A y no A, algo no puede ser a la vez objetivo y subjetivo ni puede ser a la vez racional y emocional, por lo que ese par dicotómico es excluyente. Este par de conceptos exhaustivos y excluyentes está sexualizado. El problema con ello es que si se requiere para algo ser racional, entonces inmediatamente se piensa en el varón, porque las mujeres están estereotipadas como emocionales. Si se requiere para algo la objetividad, entonces se piensa en el varón, por que las mujeres están

categorizadas como subjetivas y así el proceder es el mismo para cada una de las dicotomías (Maffía, 2005).

CAP. 3 SEXISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:

➤ **DE LOS LIBROS DE TEXTO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA**

La educación es, en esencia un proceso de comunicación, por cuanto los participantes en el acto educativo intercambian significados a través de procesos de conversación, la cual puede ser oral, escrita, o a través de imágenes, la actuación u otras formas que los humanos descubran y utilicen para hacerse entender de otros humanos. La escuela es una parte integrante de la sociedad, pretende preparar para la vida adulta dentro de la propia cultura en la que está inserta, aunque, como bien apunta Gimeno Sacristán, citado en (Sánchez, 2002), esta función representaría a la escuela como una institución dirigida exclusivamente a la transmisión de valores, conductas e ideas socialmente aceptadas por la comunidad en la que se encuentre establecida, con el objetivo de que el alumnado acepte de manera acrítica lo que la institución escolar reproduce, sin que se llegue a cuestionar los problemas, aciertos y desaciertos de los contenidos y modos de hacer que en ella se transmiten.

Dentro del proceso educativo, la escritura ejerce la función de decantar y purificar las ideas para comunicarlas de manera convincente, coherente. Cuando se asume el reto de escribir se debe estar dispuesto a reconocer su ignorancia, aceptar la crítica. La escritura se convierte en el instrumento más poderoso del desarrollo académico, profesional y humano. La escritura exige que las ideas se seleccionen cuidadosamente y se organicen de una manera lógica para que el lector pueda captar el mensaje que el escritor pretende comunicar. Además exige una labor de cuidado para que las palabras sean las precisas y su ordenamiento sintáctico y gramatical no solamente permita una lectura fluida, sino que hagan posible que el lector se cautive con el texto. El primer contacto que niñas y niños tienen con el lenguaje escrito suele provenir de libros de textos que se utilizan a lo largo de toda

la trayectoria escolar. Es a través de éstos desde donde reciben imágenes del mundo que se encuentra más alejado de su conocimiento inmediato. Imágenes que representan visiones desligadas del contexto familiar, en el que han estado inmersos hasta el momento de su ingreso en los centros educativos. El libro de texto juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, por un lado, es el material curricular más utilizado en las aulas, en todos los niveles y en todos los centros educativos y, por otro lado, son escasos en los que se alterna con otros materiales curriculares (Villuendas y Gordo, 2003).

Aunque los factores que inciden en el proceso educativo son múltiples y variados, el libro de texto sigue teniendo una gran importancia en el mismo, al constituir un elemento globalizador, a la vez que unificador, tanto en la transmisión de conocimientos como en la de modelos y valores sociales. El papel que ostenta como herramienta de comunicación a través del lenguaje escrito e icónico le convierte en instrumento, no sólo de formación, sino de proyección personal y profesional (Blanco, 2003).

Los libros de texto constituyen la herramienta creada para recoger y presentar a los escolares la cultura seleccionada para ser transmitida. El historiador Jacques Le Goff (1991), citado en (Villuendas y Gordo, 2003), ha dicho que estos libros constituyen un documento privilegiado para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo. Los libros de texto contienen visiones particulares (en cuanto definidas) del mundo, de la sociedad, de las parcelas de realidad que merecen la pena ser destacadas, y tratan de mostrar cómo es el mundo, cómo podemos conocerlo, cómo ha evolucionado, quién ha contribuido a conocerlo y a hacerlo avanzar. En definitiva, los libros de texto tratan de decirnos cómo son y cómo deben ser las cosas, quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir. Así, pues, elegir los libros de texto tiene sentido, porque su función es tratar de representar, de reflejar la realidad, mediante una selección del conocimiento que se considera más valioso (por tanto, recogen el conocimiento legítimo y legitimado social e institucionalmente), organizado y presentado de manera didáctica para que pueda

ser más fácilmente aprendido por las personas más jóvenes de una sociedad. Sin duda, y cada vez en mayor medida, en algunas sociedades hay más fuentes para conocer la realidad.

Los libros de texto son portadores de modelos sociales y cumple una innegable función ideológica. Contienen visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles que se espera que jueguen los colectivos y las personas en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc. Y todo ello lo realizan a través de una selección de conocimientos que recaba para sí toda la legitimidad social y científica (Blanco, 2000).

Estas herramientas adquieren especial relevancia cuando se trata de identificar el papel que cumplen en la reproducción del orden de género, pues como ha demostrado la investigación feminista en el campo educativo, la escuela coloca en desventaja a las niñas y mujeres mediante los sesgos de género presentes en sus programas formales (qué se enseña, cómo se enseña) así como sus programas ocultos que definen expectativas, aspiraciones y comportamientos del profesorado y sus estudiantes. Todo ello forma parte del régimen de género que vive el estudiantado en las instituciones educativas, el cual se expresa en una variedad de prácticas que van desde acciones abiertas de discriminación hacia las mujeres, hasta actos más sutiles de sexismo que incluso pueden pasar desapercibidas para las jóvenes, pero que sin duda tienen un impacto significativo en la experiencia escolar y el desempeño en clase (Guevara, y García, 2010).

La escuela como institución tiene una importante influencia en el aprendizaje de patrones de comportamiento que reproducen las asignaciones tradicionales de género pero también brindan la posibilidad de cuestionar estos roles. Por lo tanto, mediante el análisis de género de ciertas prácticas educativas podrán hacerse visibles los mecanismos que reproducen las asimetrías existentes entre los sexos y contribuir a superar las desigualdades existentes. Una de las estrategias que puede

apoyar ese propósito es identificar la cantidad de autores y autoras que son revisados por el alumnado en los cursos obligatorios de su formación profesional, una tarea que pareciera ser simple pero que ofrece un panorama interesante sobre la presencia o ausencia de las mujeres en los contenidos de los cursos, además de beneficiar a la propia construcción de conocimiento científico al tomar en cuenta las grandes aportaciones que las mujeres pudieran generar (Sánchez, 2002).

El sexismo se puede presentar de una manera explícita o estar oculto de un modo latente. En el sexismo explícito se hace una referencia prioritaria a uno de los sexos, de tal modo que el otro queda oculto o invisibilizado. Esta situación puede darse, bien porque hay una presencia desequilibrada de personajes de uno u otro sexo, o porque a través del lenguaje que se utiliza para nombrarlos, unos quedan más representados que otros.

Por el contrario, en el sexismo implícito o latente se presentan visiones estereotipadas de los personajes, omitiendo actitudes, comportamientos o actividades de uno de los sexos, con lo que se ofrecen modelos restringidos de identificación personal y social. Ambos tipos de sexismo suelen darse de manera conjunta (Acevedo, 2010) (Blanco, 2000). Esta serie de nociones y pautas no explícitas que influyen sobre la autovaloración del estudiantado en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación; es el que se ha denominado currículum oculto. Varios estudios se han encaminado al análisis del currículum oculto, es decir, de los modelos de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar. Precisamente, la coeducación, en el momento actual, plantea como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en las prácticas educativas (Subirats, 1994).

En España se han realizado investigaciones (Escámez y García, 2005), que muestran estereotipos de carácter sexista que se pueden encontrar en los libros y materiales escolares, los más frecuentes son: Atribuir a las chicas: espontaneidad,

ternura, sumisión, debilidad física, intuición, adaptación a los demás, superficialidad, pasividad, abnegación, volubilidad, modestia, comprensión. Atribuir a los chicos: inteligencia, autoridad, dinamismo, atrevimiento, agresividad, osadía, organización, profundidad, espíritu emprendedor, dominio, inconformismo, tenacidad. También manifiestan estereotipos asociados a las profesiones que muestran un corte sexista, por ejemplo, a los hombres se les atribuyen profesiones como: Ingeniero, mecánico, empresario o ejecutivo, mientras que las mujeres se asocian con ocupaciones como: secretaria, enfermera, maestra, azafata o asistente social.

Presentación del cuerpo femenino como objeto sexual: mediante posturas, expresiones, actitudes, o bien con imágenes de la mujer como objeto pasivo que ejerce atracción, más que como sujeto activo con iniciativa propia. Mientras que los hombres son representados con imágenes y actividades en el ámbito de lo público, a la mujer se limita al ámbito privado. Así los hombres aparecen como: Jefes de estado, alcaldes, militares, deportistas, presidente de fundaciones, colegios profesionales, y las mujeres con actividades asociadas al cuidado de los hijos, tareas del hogar, labores asistenciales, etc.

Los estereotipos sexistas que privilegian y potencian los valores masculinos, constituyen una manifestación del patriarcado como universo simbólico hegemónico, el cual impregna a toda la sociedad y a los ámbitos de conocimiento de los que se nutren los materiales escolares. Quienes escriben los libros de texto y quienes los utilizan reproducen un sistema simbólico que está en el origen de los estereotipos y de las desigualdades y discriminaciones que representan y legitiman (Blanco, 2000) (Bustos, 2005).

Como dispensador de conocimientos sobre el conjunto de circunstancias culturales, económicas, políticas y otras, las publicaciones científicas juegan un papel fundamental en el establecimiento de puentes entre el medio cultural y las nuevas generaciones, de manera que fungan como instrumento eficiente para la

incorporación al medio social en el que están inmersas. Incluso en países como España donde hace ya muchos años que su sistema educativo apostó por un modelo igualitario que eliminase la discriminación entre chicas y chicos, el problema del sexismo sigue estando presente en la educación; y los textos, artículos, investigaciones, publicaciones y materiales escolares constituyen uno de los medios más importantes que contribuyen a perpetuar esta situación. La equiparación de oportunidades de hombres y mujeres es un tema que se plantea de manera cotidiana en nuestra sociedad. Sin embargo, a pesar de los avances conseguidos con respecto a etapas históricas anteriores, muchas veces esa equiparación se restringe a aspectos formales que no tienen mucha incidencia en el día a día. Este tema reaparece en el ámbito educativo, que reproduce las características de la sociedad a la que pertenecen (Sánchez, 2002).

Esta forma de sexismo persiste hasta la formación profesional, que es la encargada de transmitir conocimientos sociales, culturales y científicos que suponen la superación de cualquier discriminación. Y una de estas discriminaciones paradójicamente es la sexista, arraigada en el lenguaje y encubierta en él (López, 2007). Los aprendizajes que el alumnado recibe desde estos medios son asumidos como neutrales y objetivos, basándose en la falta de implicación personal que se le supone a la ciencia. Al realizar un análisis más sutil sobre ciertos aspectos de los contenidos que aparecen en textos científicos observamos la parcialidad sobre ciertos aspectos de la sociedad que, o bien quedan ocultos porque no son ni siquiera tratados, o bien se manejan de manera parcial, dando por sentado que sólo existe una forma de mirar el mundo, aquella forma legitimada por la comunidad científica (Sánchez, 2002).

Esta tendencia androcéntrica en los libros de texto es continua hasta los más altos peldaños de la enseñanza formal. La Universidad tampoco se escapa de ella. Existen disciplinas que cumplen con uno de los objetivos del programa reduccionista biológico que se instauró en el siglo XIX: derivar de las diferencias

biológicas entre los sexos la esencia de lo masculino y lo femenino, sexualizando funciones y órganos corporales que antes no lo estaban. Se conceptualizan los cuerpos como opuestos e irreconciliables en razón del sexo; las semejanzas desaparecen y las diferencias pasan a primer plano: dos cuerpos, dos biología, con manifestaciones vitales, intelectuales, sociales, culturales radicalmente diferenciadas. Ellas han sido las encargadas de demostrar, entre otras cosas, que las capacidades cognitivas, las destrezas, las actitudes y rasgos psicológicos y comportamentales de hombres y mujeres son diferentes. Diferente, en este contexto, no significa sólo —~~diverso~~”, sino también, inferior, ya que las características adscritas a las mujeres han sido sistemáticamente consideradas menos valiosas que las otorgadas a los hombres y han apuntado siempre a relegar a aquellas a un segundo lugar en el podio de la excelencia natural.

Un ejemplo de esto lo encontramos en la neuroendocrinología, la teoría de la lateralización cerebral o la psicometría. Estas disciplinas postulan que las mujeres, debido a sus bajos niveles de testosterona, a su menor lateralización cerebral, al dominio del hemisferio izquierdo en su cerebro y a otras características fisiológicas y funcionales evolutivamente constituidas son: menos agresivas, más pasivas, no participan en igualdad con los hombres en posiciones de líder, autoridad o poder, tienen una tendencia más nutricia y son las directoras de los recursos emocionales de la sociedad. Tienen mayor fluidez verbal y mejor coordinación motora fina que los hombres, un pensamiento menos dicotómico, menos abstracto, menos racional, más integral y una mayor emotividad. Los hombres presentan una mayor capacidad matemática y de razonamiento lógico, una mejor comprensión de relaciones espaciales y de navegación a través de una ruta. Ellos son, por tanto, más racionales, cognitivos y menos emotivos que las mujeres (Schussler, 2007). Este tipo de teorías afectan el desarrollo académico y científico de las mujeres ya que validan de forma errónea diferencias entre hombres y mujeres, diferencia que sirve únicamente para seguir transmitiendo estereotipos entre ambos, además de justificar una supuesta inferioridad de las mujeres y enaltecer cualidades de los hombres.

Para muestra de ello podemos tomar el trabajo Isabel María Mata Coca. La autora se centra en el estudio del lenguaje sexista en un texto universitario de Psicología. Sus conclusiones son bastantes elocuentes: la presencia femenina en los textos analizados se limita al 10%, el 30%, si se le añade el neutro. Pero como hemos ido viendo no sólo se invisibiliza, sino que también se le infravalora: no encuentra a ninguna mujer desempeñando una profesión, mientras que se citan expresamente 25 profesiones masculinas. Un texto universitario, en una carrera realizada mayoritariamente por mujeres, presenta siempre al hombre como un agente activo y a la mujer como objeto pasivo. Siempre es la investigada y nunca la investigadora. Esto ocurre en un país en el más del 50% de las titulaciones son acaparadas por mujeres. Sin duda, el sesgo androcéntrico muestra una habilidad suficiente para perpetuarse en nuestras enseñanzas formales. Su capacidad de adaptación, incluso en un medio aparentemente adverso, esta manifiestamente probada (Acevedo, 2010).

La psicología como disciplina y generadora de conocimiento científico no queda exenta de esta condición, es necesario tener en cuenta como ha contribuido a reproducir, transmitir y mantener estos sesgos de género en los textos, artículos, investigaciones etc... aunque existen pocas investigaciones que permiten crearnos un panorama sobre esto, un estudio realizado por Guevara y García (2011) sobre los contenidos sexistas en revistas de divulgación científica, encontraron estereotipos de género que se expresaban en imágenes donde aparecían las mujeres como objeto sexual o devaluadas; teorías que legitimaban el sexismo; hombres vinculados a la violencia y que presentaban a ellas como sumisas; ligadas a las tareas domésticas y a la crianza infantil. Las autoras señalan que estos datos no son representativos de todas las revistas de divulgación científica y sólo permiten un primer acercamiento a este tema, pero invitan a una reflexión más profunda sobre las implicaciones que ello tiene en la construcción y difusión del conocimiento, pues cuando se analizan los contenidos de las revistas más allá de la frecuencia de ciertas palabras, es posible apreciar de manera más detallada los distintos alcances del uso del lenguaje sexista, cuando menos en lo referente a

cuatro aspectos: 1) sobre el vacío de información que se genera sobre las mujeres; 2) sobre las implicaciones que tiene sobre la participación de las mujeres en la divulgación científica; 3) sobre la forma en que refuerza estereotipos de género; y 4) sobre los efectos que tiene para invisibilizar la participación de las mujeres en la ciencia. Esto no debe ser tomado a la ligera, ya que debemos recordar que son las herramientas que se usan para validar el conocimiento, si seguimos asumiendo como normal el ver a una mujer como subalterna o como sumisa, se seguirá reproduciendo el esquema social que sigue posicionando a la mujer por debajo del hombre.

➤ **SESGOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS EN PSICOLOGÍA**

La percepción que van teniendo las personas desde el momento mismo del nacimiento esta mediada por el filtro llamado cultura. Además de una herencia genética también se hereda un acervo cultural que le proporciona una serie de pautas para interpretar y explicar la realidad. Al encontrarse dentro de una sociedad patriarcal, la percepción del mundo es androcéntrica. El predominio de lo masculino sobre lo femenino se transmite a través del proceso de socialización de género, por lo que se van internalizando y asumiendo valores, creencias, actitudes, formas de pensar y de sentir, así como diversas pautas de comportamiento, girando alrededor de lo que se considera femenino y debe instaurarse en cuerpos de mujeres, y lo que se conceptualiza como masculino y debe instaurarse en cuerpos de varones; teniendo estrecha vinculación con los roles y estereotipos de género (manejándose como dicotómicos, incompatibles por ejemplo; las mujeres deben ser tiernas y miedosas y los hombres agresivos y valientes). Esto va operando desde que la persona nace hasta que muere, esto se hace posible gracias a distintas instituciones sociales como la familia, la escuela, el poder y por su puesto los medios de comunicación, contribuyendo a que la persona incorpore el imaginario social de una cultura patriarcal (Bustos, 2005).

Las concepciones sociales representan intentos de ordenar y dar coherencia a las experiencias y percepciones que se van desarrollando, los cambiantes deseos y realidades de la vida cotidiana, sin embargo la naturaleza de tales concepciones depende, en parte, de la posición del observador. La visión del científico como sujeto neutro, incorpóreo, y por lo tanto de-sexualizado, aislado o independiente del contexto social, supone así, destacar la relevancia del sujeto cognoscente en la producción del conocimiento, un sujeto con una posición social y un cuerpo determinados que construye y negocia su identidad y subjetividad en las propias prácticas de producción científica. Y entender la ciencia como prácticas sociales en el seno de comunidades científicas, analizando cómo el sistema de sexo/ género, el racismo o la clase social, atraviesan los contextos y las prácticas científicas (García, 2010).

Como señala Gilligan (1985), distintos juicios de la imagen de hombre como gigante implican distintas ideas acerca del desarrollo humano, distintas maneras de imaginar la condición humana, distintos conceptos de lo que tiene valor en la vida. El papel de la mujer en este ciclo ha sido de alimentadora, cuidadora y compañera-ayudante, la creadora de relaciones de las que ella, a su vez, pasa a depender. Pero mientras que las mujeres han cuidado así de los hombres, los hombres, en sus teorías del desarrollo psicológico como en sus acuerdos económicos, han tenido a presuponer o devaluar ese cuidado. Paradójicamente el descubrimiento que hoy se está celebrando es la importancia de la intimidad, las relaciones y el cuidado, algo que las mujeres han sabido desde el principio. Sin embargo, como tal conocimiento en las mujeres fue considerado “intuitivo” o “instintivo”, como una función de la anatomía unida al destino, los psicólogos han omitido describir su desarrollo.

El papel sexual resulta uno de los determinantes de mayor importancia en la conducta humana, los psicólogos han descubierto diferencias sexuales en sus estudios desde el momento en que empezaron a hacer investigaciones empíricas. Pero, como es difícil decir “diferente” sin decir “mejor” o “peor” y existiendo una

tendencia a construir una sola escala de medición, misma que se ha derivado generalmente de las interpretaciones de datos de investigación, tomados predominantemente o exclusivamente de estudios de varones, y estandarizados sobre ellos, los psicólogos han —sólida considerar el comportamiento masculino como la norma” y el comportamiento femenino como una especie de desviación de esta”. Así, cuando las mujeres no se conforman a las normas de la expectativa psicológica, generalmente la conclusión ha sido asociada a una anormalidad en ellas (Guilligan, 1985).

Mientras el héroe cultural masculino encarna la racionalidad humana y el esfuerzo transformador de la naturaleza, se reservó para las mujeres la expresión de una metáfora acerca del mundo natural domeñado. Una dominación que no es solo simbólica sino material. En la década del 60’ se produjo un ingreso masivo de las mujeres a la educación superior y esta masa crítica percibió el sesgo androcéntrico, cuando no sexista, de las teorías fundantes de las disciplinas. Esta perspectiva sesgada era esperable en corpus teóricos producidos mayormente por varones, en el contexto de sociedades dominadas por los hombres (Meler, 2002). Las categorías del conocimiento son construcciones humanas que tienen que redescubrirse ya que ciertas teorías antes consideradas sexualmente neutrales en su objetividad científica reflejan, en cambio una constante tendencia observacional y evaluativa. Esta interpretación científica está acostumbrada a ver las cosas a través de los ojos de los hombres. Sólo cuando los teóricos dividan su atención y empiecen a tomar en cuenta la vida de las mujeres como la han vivido ellas y no queriendo ajustarla a la de los hombres, su visión abarcara la experiencia de ambos sexos y sus teorías, correspondientemente serán más productivas, dejando así de lado el sofismo sobre la superioridad de los hombres sobre las mujeres (Guilligan, 1985).

De esta manera se ha generado una creencia, profundamente arraigada, de que las mujeres son y han sido las depositarias de lo emocional, lo personal, lo particular, la subjetividad, y la naturaleza mientras que la objetividad, la razón y la mente pertenecen a los hombres, ellos cultivan lo impersonal y lo general. Lo que

da como resultado que la experiencia humana se ha visto dividida en dos ámbitos excluyentes -el femenino y el masculino- que han generado la forma de pensamiento dualista, que heredamos a través de la cultura, de modo tal que esa dicotomía impregna la forma de percibir y pensar el mundo de las personas socializadas en códigos de género masculino y femenino. De tal manera, que, según Bleier (1984), citado en (Álvarez, 2012), afectaría incluso a la percepción de la verdad por parte de mujeres y varones. La ciencia no escapa a esta división dualista, y describe y prescribe a quienes van a participar en ella. Esta dicotomía se halla en la base de la construcción del método científico, porque está en la base de la construcción del mundo patriarcal”. Estas dicotomías excluyentes traen consigo otras formas de conceptualizar que también son patriarcales: jerarquía, dominación, control, poder. Esta división la encontramos también en dos formas de entender la ciencia: el modelo Ágora y el modelo Olimpo, que propone Margot Bronus (2004) y María de Jesús Izquierdo (2008).

La filosofía de la ciencia se ha ocupado desde mediados del siglo XIX de dar una definición precisa de ciencia y para eso se han utilizado, tradicionalmente, dos tipos de criterios, a saber, la coherencia interna del discurso y la verificación experimental. Pero ocurre que un discurso construido con una lógica impecable no tiene por qué ser científico, y el segundo de los criterios dejaría fuera un conjunto de ciencias tales como la astronomía, las matemáticas y la mayoría de las ciencias humanas, entre ellas la psicología (Álvaro y Garrido, 2003). Se podría decir que, con múltiples matices y corrientes, los debates sobre la definición y caracterización de la ciencia han oscilado entre dos polos: saber objetivo-universal (modelo olimpo) *versus* construcción social y simbólica (modelo Ágora).

La idea del modelo Olimpo de la ciencia, poseedor de verdades absolutas, situada por encima de condicionamientos sociales, económicos, políticos, psicológicos o axiológicos (de valores), era una quimera propia de los planteamientos positivistas. Sin embargo esta concepción de ciencia supuestamente carente de ideología queda en entredicho tras la publicación de “*La Estructura de las revoluciones científicas*”, de Kuhn, publicada en 1962, y los posteriores estudios y obras de

Toulmin y Feyerabend, en la década de los 70 pues señalaron la existencia de fuerzas psicológicas, sociales, económicas y políticas determinantes en la construcción y práctica de la ciencia. Ello no implica que exista un determinismo social absoluto sobre ella, pero es posible identificar la influencia de dichos factores en su construcción y producción; señala la existencia de una interrelación entre la persona que se dedica a la ciencia en tanto que ser social y la realidad del mundo en estudio, influencia fácil de comprobar si se hace un recorrido a través de la historia de la ciencia occidental (Bello, 2002).

Así pues no hay que olvidar el papel fundamental que en la realidad de la ciencia juegan las personas y las comunidades científicas, su posición social, mentalidad, cultura y valores. La historia de la ciencia nos muestra que las concepciones acerca de la naturaleza y de la investigación han cambiado a lo largo del tiempo bajo la influencia de factores diversos. Si admitimos que la ciencia es una construcción social, humana, y personal, tendremos que concluir, de acuerdo con los *Estudios Sociales de la Ciencia* (Khun, 1990; Toulmin 1964, 1977; Feyerabend, 1986, 1988, 1992), que ha sido y es permeable a los valores dominantes de cada época (Álvarez, 2012).

La observación científica está siempre e inevitablemente influida por compromisos teóricos, más aún, el desarrollo del conocimiento científico no puede entenderse como una cuestión de acumulación, como la adición de más detalles o más sofisticación teórica a una base estable. La estabilidad misma es temporaria, está sujeta a periódicas rupturas, no hay posición de sujeto pura o incondicionada. La objetividad revisada debe involucrar no sólo re-concebir las relaciones de los individuos con el mundo que buscan conocer, sino articular apropiadas estructuras y relaciones sociales para los contextos de investigación dentro de los cuales se persigue el conocimiento (Álvaro y Garrido, 2003). Esta concepción de ciencia, al cual estableceremos como modelo *Ágora* de la ciencia, entiende que el conocimiento de la realidad depende del sujeto, de sus formas de percibir, sentir, actuar, en esta realidad misma que se considera dinámica, cambiante, en

movimiento. De este modo, el conocimiento es una construcción compartida, como producto de interacciones sociales entre miembros de una comunidad y de interacciones entre ellos y los objetos de conocimiento implicados, antes que una cuestión de interacciones sólo entre un sujeto individual y los objetos a conocer.

Actualmente, es absolutamente necesario cambiar la imagen de la naturaleza de la ciencia y de la tecnología que se transmite, es decir este modelo Olimpo de la ciencia asociado a un método científico único y universal-, se requiere cambiar su caracterización como neutral, objetivo, libre de intereses y conflictos sociales, vinculado a una concepción empírico-inductivista, por un modelo Ágora, de manera que características como la heteronomía, compromiso, cooperación y contabilización adquirirán un valor distinto al que se le dan en las comunidades científicas. Esto con la finalidad de no reproducir y transmitir una ciencia con una carga claramente androcéntrica tanto en las epistemologías como en las políticas y éticas y que, por lo tanto, su estructura social, tecnologías, aplicaciones, problemas de investigación, modos de construir y conferir significados son —sexistas, racistas, clasistas y restrictivos en el plano cultural, Harding (1996), citado en (Maffia, 2007).

En ese contexto debemos revisar críticamente a la psicología donde sus teóricos han caído en la misma tendencia observacional, adoptando implícitamente la vida del varón como norma, tratando de crear mujeres a base de un patrón masculino. García Dauder (2005), nos refiere que desde que la psicología se estableció como ciencia objetiva, racional e impersonal, instaurada sobre los principios de control y dominio, propios del modelo positivista, excluyó cualquier indicio de lo femenino en su definición. Sin embargo esta psicología tradicional que se ha considerado a sí misma como una ciencia neutral, objetiva e independiente, hoy en día está en crisis porque son muchas las voces que cuestionan esta objetividad e independencia. Así la psicología no escapa a esta visión dualista de la ciencia, y que se expresa como lo que hemos planteado aquí en un Modelo Ágora y Modelo Olimpo de la ciencia, que responde a diferentes modos de construcción del conocimiento según se trate de las ciencias sociales o ciencias experimentales, pero también de las corrientes que se gestan al interior de cada disciplina, como en el caso de la psicología.

Por un lado tenemos la psicología social que tiene por objeto los aspectos sociales del comportamiento humano, resumibles en los siguientes ámbitos de investigación: factores socioculturales que presiden la formación de la personalidad; componentes sociales de las distintas funciones psíquicas; relaciones interpersonales; dinámica de los grupos pequeños (concebidos como totalidades estructuradas); psicología de los grandes grupos humanos y de los medios de comunicación de masas. En la psicología social aplicada no puede haber pretensión de neutralidad, ni cabe atribuir cierto carácter “contaminante” a los valores sociales. Más bien al contrario, se hace necesario hacer explícitos los valores que orientan la elaboración de modelos y la resolución problemas sociales. En consecuencia, la evaluación ética de la acción social se convierte en un elemento central (Álvaro y Garrido, 2003). Por el otro tenemos a la psicología experimental, donde se asume que el empleo del método experimental y los intentos de formular en teorías matemáticas los fenómenos psíquicos, llevaría a la psicología a constituirse como ciencia. Al principio parecía definida por su objeto: los aspectos del sujeto que estudiaba tales como la percepción, el aprendizaje, y las bases fisiológicas del comportamiento; mientras que la tendencia actual consiste en definirla más bien por el método que utiliza, al ser tan amplio y complejo su objeto, generalmente es la utilización del método experimental y con claras tendencias positivistas (Muchnik, 2002). En pocas palabras, las características del modelo Olimpo están presentes en esta visión de la psicología, y por lo que continúa presentando en sus concepciones de la naturaleza y de la investigación supuestas verdades indiscutibles y como explicaciones de validez universal, de acuerdo con una concepción claramente positivista y por consiguiente androcentrista (Barbera y Martínez, 2004).

Sin embargo, no solo el modelo experimental es androcéntrico, pues otros enfoques teóricos también elaboraron sus fundamentos desde una óptica donde el varón se constituyó en la norma y las mujeres o lo femenino, en su desviación. Desde entonces, las metodologías y formas de conocimiento de esta disciplina y los fundamentos de las directrices que rigen sus principales corrientes han sido

marcadas con la perspectiva masculina. De acuerdo con Celia Amorós (1987), citada en, (Román 2007) el sexismo es una ideología que influye el discurso filosófico condicionando las formas de pensar y categorizar a las mujeres y al mismo tiempo, constituye discursos y prácticas que las excluyen, este sexismo que ha predominado en la producción de conocimiento y respaldada por la construcción de la psicología contemporánea. Si bien los estereotipos de género no exclusivos de la psicología, esta también produce, regula y transmite las subjetividades en torno a hombres y mujeres.

Tras varias décadas de investigación y gracias al esfuerzo de las psicólogas que lograron destacar a principios del siglo XX, el debate se trasladó de la variabilidad al de la naturaleza en oposición al ambiente. Si lo que se buscaba era identificar diferencias objetivas entre varones y mujeres, la investigación debería controlar toda influencia posible del contexto y con ello todas las diferencias sociales. Como tal estudio era imposible de realizar, el interés por las diferencias sexuales en inteligencia se orientó hacia las diferencias en la personalidad. La mayor participación de la mujeres en ámbitos profesionales fue razón suficiente para que los psicólogos conservadores —demostrarán” la masculinización de las mujeres y la feminización de los varones, lo que constituía una amenaza para la nación y la raza (Román, 2007).

Desde la teoría conductista, considerada una rama experimental objetiva de la ciencia, orientada a la predicción y el control de la conducta que instauraba como atributos indispensables el distanciamiento emocional, impersonalidad y neutralidad (Leahey, 1998), hasta la visión de Freud sobre el dominio de lo masculino estaba asociado a un deseo activo de conquista, sadismo o transformación, mientras que el polo de lo femenino se caracterizaba por la pasividad, la necesidad de amor, la tendencia a la sumisión y el masoquismo (Roudinesco, 2010). Encontramos así, como tendencia, la construcción de pruebas para medir la masculinidad y la feminidad como dimensiones de la personalidad, no siendo las únicas investigaciones con esta disposición a marcar diferencias entre hombres y mujeres.

También en 1936 Lewis Terman construyó un cuestionario de actitudes e intereses que ante el problema irresoluble de manipular las condiciones sociales, permitía al investigador definir que era propio del varón y qué de la mujer. Los constructos psicológicos derivados de este instrumento, solo vinieron a confirmar la supuesta superioridad del sexo masculino. Con ello se seguían atribuyendo características; los varones: rígidos, rigurosos, racionales, objetiva, impersonal, competitiva y no emocional, mientras tanto todo lo contrario se asumía y consideraba propio a las mujeres: emocionales, sumisas, relacionales y cuidadosas (Román, 2007). Como estas existen investigaciones a lo largo de la historia de la psicología, que si bien han descubierto, producido y han ayudado al desarrollo de conocimiento científico, también han respaldado las diferencias entre mujeres y varones, atribuidas a cuestiones biológicas. Sin embargo, el desarrollo de los estudios de mujeres y posteriormente de los estudios de género, dan cuenta de la visibilidad que adquirió la diferencia sexual como origen de una modalidad particular de estratificación social y al mismo tiempo, como fuente de tendencias diferenciales para la construcción del psiquismo (Meler, 2002).

De los factores externos que determinan a las ciencias emergieron nuevas epistemologías que comenzaron a prestarle atención a los aspectos históricos y sociales de las ciencias y se inauguró un espacio de reflexión denominado respectivamente historia y sociología de las ciencias. Gracias a los nuevos aportes, se comenzó a hablar de la ciencia como un fenómeno social e histórico, es decir, que toda experiencia de quien investiga y hace ciencia se encuentra mediada y condicionada por factores de tipo histórico, social y cultural. En esa medida, no puede haber conceptualización o tematización de un aspecto de la realidad que no esté atravesado por una teoría previa, y, en un sentido más amplio, por distintas creencias, valoraciones sociales, visión del mundo y conocimientos previamente determinados por un contexto social e histórico. En otras palabras, siempre que se hable de ciencia, esta no puede aparecer desligada de lo social y de lo histórico, todo esto representó un momento determinante para la recuperación del sujeto social e histórico (Maffia, 2007).

En esta discusión sobre el rescate del sujeto de y en la ciencia, jugaron también un papel de gran importancia las reflexiones de la ciencia realizadas por teóricas feministas, quienes profundizaron aún más en el —aspecto subjetivo de la objetividad”, un tema de gran relevancia para la psicología, pues utilizar el análisis de género en la psicología, permitía dar respuesta a los problemas que estudia esta disciplina y que reproducen las desigualdades, así como los mecanismos para su transformación hacia una mayor equidad en nuestra sociedad, favoreciendo el reconocimiento de la diversidad humana. La aplicación de la perspectiva de género en psicología debe incluir, pues, la consideración de la situación de las mujeres en la disciplina y sus contribuciones a la misma. Pero además, la perspectiva de género también conlleva analizar la construcción del conocimiento científico y revisar sus teorías y métodos, desde una perspectiva crítica: cuáles son sus reglas, supuestos e hipótesis, en qué medida reflejan intereses de mujeres y de varones, cuáles son sus consecuencias, para qué sirve un desarrollo científico, a quién perjudica o favorece. Lo que significa considerar los aspectos sociales como parte integral de la propia ciencia. Todo ello con el propósito de que sea posible defender el derecho de las mujeres al conocimiento científico ampliando el debate teórico y epistemológico desde el feminismo sobre género, ciencia y en consecuencia sobre la psicología, pues ello supone nuevos ejes teóricos y analíticos sobre el quehacer científico y los sujetos de conocimiento (García, 2003).

Podemos decir que frente a la epistemología tradicional, donde el sujeto es una abstracción con facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación, el feminismo defiende una postura donde el sujeto de conocimiento es un individuo histórico particular cuyo cuerpo, intereses, emocionales y razón están constituidos por su contexto histórico concreto, y son especialmente relevantes para la epistemología. La relevancia del sujeto cognoscente implica que el conocimiento es siempre —situado”, es decir, está condicionado por el sujeto y situación particular (espacio-temporal, histórica, social y cultural) y que los estándares de justificación son siempre contextuales. Nociones como

conocimiento, justificación y objetividad... se revolucionan y transforman (García, 2003).

Los hallazgos epistemológicos más fuertes del feminismo reposan en la conexión que se ha hecho entre 'conocimiento' y 'poder'. No simplemente en el sentido obvio de que el acceso al conocimiento entraña aumento de poder, sino de modo más controvertido a través del reconocimiento de que la legitimación de las pretensiones de conocimiento está íntimamente ligada con redes de dominación y de exclusión. Cuando vinculamos género y ciencia, nos interesa discutir en especial las estrategias metodológicas que permitan una reconstrucción *feminista* de la ciencia, no sólo del papel de las mujeres como sujetos de producción de conocimientos, sino de los sesgos que el género imprime al producto, a la teoría científica (García, 2003).

➤ ESTUDIOS DE GÉNERO: SU INCURSIÓN EN PSICOLOGÍA

La teorización feminista y de los estudios de género ha demostrado que la desigualdad entre hombres y mujeres es producto de una construcción cultural y no resultado de capacidades naturales diferenciadas entre los sexos. Mujeres intelectuales y académicas han desarrollado constructos teóricos que otorgan los elementos de análisis para hacer visibles las condiciones de subordinación femenina y han construido también herramientas metodológicas necesarias para transformar las relaciones sociales en relaciones más igualitarias. Sin embargo, a pesar de que la mayor parte de los avances en temas de género ha salido de la producción académica de las universidades, no han sido estas instituciones las que han acogido la temática y sus procesos de institucionalización al interior de sus comunidades. Las reflexiones construccionistas han permitido re-evaluar de forma crítica los conceptos de la psicología, así como también la reconstrucción de algunas de sus principales nociones. Ibáñez (2001) apunta en esta dirección al

afirmar que los fenómenos psicológicos no están dados, sino que son construidos mediante nuestras prácticas, que son inevitablemente contingentes, sociales e históricas, y relativas a una determinada cultura. Además, para el referido autor los fenómenos psicológicos están parcialmente conformados por el conocimiento que es producido sobre ellos. De esta forma, los profesionistas en psicología coparticipan en la conformación de la realidad psicológica cuando utilizan los conceptos y categorías en su quehacer profesional y también, cuando producen conocimientos sobre los fenómenos psicológicos (Santana y Cordeiro, 2007).

La introducción de la perspectiva de género en la psicología debe atender distintos niveles, que se relacionan entre sí de forma compleja: i) A nivel histórico: visibilizar las aportaciones de las mujeres (la mujer como creadora de conocimiento y, como tal, modelo de referencia) y aquellas tareas de relevancia científica, realizadas mayoritariamente por mujeres, que han sido consideradas secundarias o no se han reconocido. ii) A nivel psicológico: refutando la supuesta inferioridad intelectual, moral y psíquica de las mujeres mediante diversas teorías que no se basan en las diferencias. iii) A nivel epistemológico: analizar la construcción del conocimiento científico y sus métodos. Lo cual conlleva considerar la importancia de las mujeres, el género y el feminismo para el cambio de paradigma de la disciplina. El análisis feminista en el seno de cualquier disciplina científica obliga a multiplicar las perspectivas bajo las que se contemplan los fenómenos objeto de estudio y a diferenciar una serie de variables que antes se consideraban irrelevantes o meras excepciones. Pero también obliga a tener en cuenta factores sociales que actúan de forma condicionante y que eran tenidos antiguamente por naturales, conduciendo a desenmascarar el carácter histórico de muchas características que –como las inherentes al género– eran consideradas biológicas. Todo ello aumenta la complejidad de los paradigmas utilizados y obliga a matizar más las conclusiones” (Bonilla, 2010).

➤ A NIVEL HISTÓRICO

Las dimensiones femeninas de los seres humanos no solo han sido menospreciadas en las teorías psicológicas dominantes, sino que las mujeres mismas cuyos aportes contribuyeron a consolidar esta disciplina, han sido omitidas de su historia y no han formado parte de los contenidos curriculares con que se prepara profesionalmente al estudiantado de esta disciplina. Hoy en día, pocos manuales de historia de la psicología incluyen nombres de mujeres entre sus páginas, a veces irreconocibles u ocultos bajo iniciales, otras como nombres de ayudantes de «categoría inferior», o bien bajo apellidos que se duplican dando a entender la autoría de un matrimonio donde sólo se termina reconociendo la parte masculina. En una carrera cuyo alumnado está constituido mayoritariamente por mujeres resulta tremendamente discriminatorio la ausencia de modelos de mujeres psicólogas en los manuales socializadores de historia de la disciplina. Por otro lado, como hemos señalado, no basta con recuperar sus nombres y sus contribuciones, mucho menos en los tan de moda epígrafes «sabías que» o de «diversidad» de los manuales introductorios. La historia de las mujeres en la psicología se sigue presentando, si es que se presenta, como «la Otra» de la Historia de la Psicología. Es necesario, también, recuperar de forma central la historia de las pioneras en su contexto y conocer las situaciones y experiencias de exclusión y resistencia por las que pasaron. Así podremos construir genealogía, comprender el presente y aprender del pasado para la construcción de una psicología más igualitaria, y así de esta manera romper con la creación jerarquizada de las relaciones inter-generacionales (García Dauder, 2005 y 2010).

En Psicología, la historiografía feminista ha evidenciado el mito androcéntrico de una psicología sin mujeres y cómo ellas han permanecido como un secreto muy bien guardado. Y así, más que preguntarnos por la inexistencia de mujeres, o por qué tan pocas, tendríamos que hacerlo por su olvido; ya que las hubo, fueron reconocidas por sus contemporáneos –en mayor o menor medida- y ocuparon cargos importantes dentro de la institucionalización de la disciplina (García,2010).

La escasísima presencia femenina en el relato histórico de la psicología implica el desconocimiento de los aportes de psicólogas que, no obstante, se encuentran dispersos, fragmentados y/o subsumidos en el planteamiento general de las diversas teorías y bajo la égida de sus protagonistas masculinos. Las mujeres devienen invisibles en un mundo protagonicamente masculino que las relega y segrega (Winkler, Magaña y Wolf, 2004). Lo que la psicología como ciencia ha perdido en las narraciones androcéntricas, sobre su historia es la riqueza de determinadas tradiciones y contribuciones de mujeres psicólogas desde los márgenes de los circuitos tradicionales y dominantes académicos: por ejemplo, desde los colleges de mujeres –o «regímenes de enaguas» como despectivamente los denominó William James– que concibieron la ciencia como empresa colectiva y cooperadora; contribuciones desde ámbitos aplicados o de reforma olvidadas al no formar parte de lo definido desde la academia como «psicología»; o, por último, teorizaciones e investigaciones desde posiciones interdisciplinarias y transfronterizas difícilmente clasificables bajo un único patrimonio disciplinar (García, 2010).

Las pioneras sí cambiaron la visión de muchos psicólogos respecto de las mujeres y sí afectaron relativamente a la estructura social de la academia, especialmente al facilitar la entrada y el desarrollo de las carreras de jóvenes estudiantes. Por otro lado, las que se dedicaron a trabajos aplicados reformularon su práctica psicológica al negociar entre valores de reforma y valores científicos. Las psicólogas pudieron ofrecer sus competencias mediante creativas «transfusiones cruzadas» de conocimientos y experiencias entre la psicología académica y la práctica política de reforma, sufragista o feminista. La presencia de las mujeres en la psicología por sí misma ya derrumbaba muchos mitos psicológicos sobre su incapacidad mental o su natural inferioridad y vinculación a lo doméstico-emocional-maternal. Como ha señalado Harding (1996), citado en García Dauder 2010, las revoluciones sociales han tendido a mejorar la ciencia gracias a las críticas que dirigen hacia los planteamientos hegemónicos, dando lugar a visiones menos distorsionadas y parciales. En este sentido, se puede argumentar que la presencia de mujeres en la

psicología, generó «una ciencia menos distorsionada» en lo que a la «psicología de la mujer» se refiere. Como grupo social excluido en tanto sujetos de conocimiento, permitió la visibilización de lo no cuestionado, ampliando el horizonte cognitivo de una comunidad científica masculina ciega y acrítica ante determinados campos de ignorancia.

➤ **A NIVEL PSICOLÓGICO: ¿DIFERENCIAS EN LA CONDUCTA O DIFERENCIAS EN EL ESTEREOTIPO?**

La existencia de roles de género en nuestro sistema androcéntrico hace muy complicado distinguir qué similitudes y qué diferencias existen entre hombres y mujeres de forma natural. La interpretación social de ser mujer o ser varón ha otorgado a cada persona su función en el mundo antes de nacer. Desde la psicología, muchos estudios se han centrado en investigar si esta distinción de roles se debe a diferentes aptitudes innatas o, por el contrario, si las desigualdades sociales han creado estas diferencias. A lo largo de la historia, se ha esforzado por demostrar la incapacidad de las mujeres para la ciencia. El aprendizaje de algo ajeno a las labores del hogar no sólo era inútil, sino también propio de las malas mujeres que no se dedicaban a su familia e hijos. La fuerza de los signos y símbolos que impregnan nuestra cultura e historia androcéntrica se refleja hoy en la percepción de dos mundos que continúan existiendo en nuestra sociedad: el femenino y el masculino. Así, se han ido conformando desigualdades sociales que han dado a mujeres y varones diferentes lugares y funciones en el mundo. Por ello, muchos de los estudios realizados desde el campo de la psicología han querido justificar a través de experimentos empíricos que la mente de los hombres y las mujeres son diferentes y que, por tanto, es lógico que nuestras capacidades, actitudes o intereses sean distintos. La idea muy difundida de que el cerebro masculino tiene una mayor capacidad para el espacio y los números mientras que el de las mujeres para expresarse y mostrar sus sentimientos se sigue

presentando, características que no afectan sólo a la inteligencia, sino que influyen en el carácter y la personalidad, justificando estas diferencias entre el cerebro masculino y femenino a la evolución y la capacidad de adaptación de los seres humanos (Carrasco y García, 2009).

Este tipo de estudios que argumentan la diferencia entre mujeres y varones se siguen presentando ejemplo de ello es el estudio realizado por Louann Brizendine¹. Según esta neuróloga, “al biología representa el fundamento de nuestras personalidades y de nuestras tendencias de comportamiento”, así, la testosterona y el estrógeno marcan, para esta científica, las diferencias entre hombres y mujeres; o los estudios realizados por Steven Pinker quien defiende tres ideas: los hombres tienen una capacidad innata para las matemáticas superior a la de las mujeres; las mujeres prefieren trabajar con personas que con máquinas; los hombres asumen más riesgos, denotando carácter y personalidades distintas; mientras que a las mujeres se asignan características de socialización a los varones se les asignan características intelectuales y audacia y valentía, de esta manera se sigue reproduciendo, transmitiendo y legitimando estereotipos basados en diferencias anatómico- funcionales.

Sin embargo existen también otro tipo de estudios que plantean lo contrario, establecen que interpretamos y codificamos cada reacción y cada actitud partiendo de prejuicios que también hemos aprendido, así encontramos trabajos como los de Shaffer sobre “precoz autocumplida”, que fomenta las diferencias de actuación cognitiva entre los sexos y orienta a los niños y a las niñas hacia caminos profesionales distintos. Se explica que esta influencia se da en los ámbitos de socialización más importantes como la familia y el colegio. Además, hemos de tener en cuenta la importancia de los medios de comunicación donde la aparición de los estereotipos más simples, son utilizados para captar de forma fácil la atención del receptor. Los estereotipos de género se van asumiendo poco a poco.

¹ Louan Brizendine. *El cerebro femenino*. 2008.

Shaffer señala las tendencias evolutivas sobre el estudio de la tipificación de género: a) El desarrollo de la identidad de género: Conciencia personal del propio género y de sus implicaciones. b) El desarrollo del estereotipo y de los papeles de género o las ideas sobre cómo se supone que son los hombres y las mujeres. c) El desarrollo de los patrones de conducta tipificados por el género; es decir, la tendencia del niño a preferir las actividades del propio sexo frente a las que se suelen asociar al sexo contrario. Vemos así como, paulatinamente, los niños y niñas van aprendiendo a encajar en un género. Desde la identificación de ciertos rasgos físicos (pelo largo, falda, etc.) hasta ciertas actitudes que se verán marcadas por los modelos sociales pre-existentes. Así, empezarán a catalogar las cosas de niños y de niñas que irán construyendo dos realidades paralelas.

Todas estas formas de aprender a ser hombre o mujer conforman, no sólo las actitudes personales sino, como ya explicábamos, las capacidades profesionales. Así, esa mayor agresividad y confianza de los varones, puede ser interpretada como el resultado de la mayor confianza que se ha depositado en ellos desde su nacimiento. A su vez, esta confianza les ayudará para ser mejores en ciencias. Se pasará, de identificar cómo se ve un chico o una chica, a qué actitudes y cualidades ha de tener un chico (agresividad, confianza, liderazgo, iniciativa, fortaleza, etc.) y las que ha de tener una chica (amabilidad, obediencia, pasividad, fragilidad, etc.). Y son estas cualidades las que dirigen la motivación hacia cierta actividad. Cada persona tiene unas cualidades innatas, pero el aprendizaje hace que desarrollemos o no unas habilidades u otras. Las experiencias personales van encauzando nuestros caminos y, por ello, resulta muy difícil poder asegurar con datos empíricos estas diferencias (Mora, 2009).

Los patrones que caracterizaron la investigación basadas en las diferencias siguen presentes en la investigación actual sobre diferencias entre sexos: parten de una asunción sesgada («los hombres son más inteligentes que las mujeres») y de algunas otras asunciones incuestionadas («el predominio de varones en posiciones académicas y políticas elevadas es de hecho prueba de la mayor inteligencia de los

hombres»); asunciones que están implícitas en las cuestiones a investigar (¿es la mayor inteligencia de los varones debida a sus mayores cerebros?) y que llevan a interpretar los resultados de tal modo que, aunque no apoyen los supuestos, nunca lleven a cuestionarlos; es más, si parecen contradecirlos (en el sentido de favorecer a las mujeres), se tomarán como evidencia de una cualidad indeseable o que puede llegar a ser problemática (p.e., la rapidez lectora); tampoco se pone en cuestión la lógica misma y las perniciosas consecuencias de las teorías (como que las mujeres puedan llegar a asumir que les falta algo o que no están haciendo algo bien para no llegar al mismo nivel de excelencia académica o profesional que los varones). Se añaden a éstos dos supuestos falaces: por un lado, que si encontramos una diferencia en alguna habilidad o conducta, ello significa que todos los varones hacen una cosa y todas las mujeres otra muy distinta (por ejemplo; todos los hombres son agresivos y todas las mujeres, pacíficas) –cuando, en realidad, la mayoría de hombres y mujeres se encuentran en el ‘medio excluido’ entre los opuestos, en términos de cualidades psicológicas, aptitudes, rasgos, valores y creencias. Por otro lado, se asume que las diferencias entre sexos tienen una base biológica y, por tanto, son inevitables e inmodificables –lo cual también es falso (Mora, 2009).

Para muestra de estas falacias se encuentra la herencia del pensamiento de Mary Wollstonecraft o de Mill, las psicólogas feministas desempeñaron un papel fundamental –si bien no reconocido– en la transición desde una psicología biológica o hereditaria de principios de 1900 a una psicología más «ambientalista» o social en 1920 y que se aplicaría también a los análisis sobre diferencias raciales. Las experiencias generizadas de estas mujeres no solo influyeron en su situación académica, también determinaron en algunos casos los contenidos de sus teorías y sus formas de investigar y entender la ciencia y sus sujetos: la urgencia por responder a las exclusiones cotidianas llevó a algunas a estudiar las diferencias sexuales y derrumbar mitos sobre la inferioridad de las mujeres, desarrollando un feminismo científico que no dejó inmune a la psicología (García, 2010).

En definitiva, las mujeres marcaron la psicología, en parte, porque forzaron a sus colegas masculinos a ser igualmente críticos –científicos– cuando trataban con el tema de las diferencias sexuales. El problema no es el estudio de las diferencias en sí; por supuesto que las personas somos diferentes, como es cierto que varones y mujeres difieren en estatus y poder, en experiencias vitales y en procesos reproductivos. El problema es cuál es la norma de comparación, que un grupo se establezca como norma, ideal o estándar dominante y use el lenguaje de la diferencia para justificar su posición social, afirmar que las mujeres son iguales a los varones no es lo mismo que afirmar que varones y mujeres son iguales: revela que el varón es el referente oculto dentro de nuestro lenguaje y nuestra cultura (Bonilla, 2010).

➤ **A NIVEL EPISTEMOLÓGICO**

Los desarrollos teóricos en este campo de estudio incorporan una nueva mirada a las distintas formas de discriminación al poner de manifiesto que la condición social de desigualdad entre hombres y mujeres responde a un complejo sistema de relaciones sociales, arraigado en los significados que el orden cultural atribuye a la feminidad y a la masculinidad, conocido como ordenamiento de género o, en palabras de Bourdieu (2000), dominación masculina, o patriarcado, siguiendo la línea de Amorós (1995) y de Puleo (1995), citados en Buquet, (2011). El impacto de esta perspectiva de análisis social en la formación de recursos humanos dentro de las universidades, enriquece los procesos epistemológicos y otorga nuevas herramientas conceptuales y prácticas para la comprensión de diversas problemáticas sociales que se originan en la desigualdad entre hombres y mujeres.

Es el mérito principal de Londa Schiebinger (1993), citado en (Maffia, 2007), describir cómo los padres de la ciencia moderna incorporaron sus prejuicios (no sólo de género, sino también de clase y raza) en sus investigaciones sobre la

ciencia y la historia natural; explorar el modo en que la raza, el género y la clase han dado forma a las clasificaciones y descripciones científicas no sólo acerca de humanos sino también de plantas y animales; mostrar cómo los científicos, como miembros privilegiados de la sociedad, construyen imágenes y explicaciones de la naturaleza que refuerzan sus propios lugares y valores culturales. Hablar de una reconstrucción feminista de los saberes científicos es hablar de una reinterpretación desde la perspectiva de género, y del aporte que desde ella pueda hacerse para la emancipación de las mujeres. Para ello la ciencia, se concebirá como una construcción por parte de una comunidad, en la que influyen otras variables sociales además de los parámetros disciplinarios, y cuyo producto no debe ser confinado para su estudio al desarrollo dentro de la comunidad científica.

Deben analizarse motivaciones y consecuencias del ejercicio de la ciencia, la intervención de intereses no reducidos al impulso epistémico, los sesgos no visibles por formar parte de los valores compartidos por la comunidad científica. El científico (o la científica) son sujetos atravesados por determinaciones de las que no es posible desprenderse, que es necesario reconocer, y que se vinculan a un sistema social más amplio. Entre estas determinaciones, se encuentra el 'género' (es decir, la interpretación que cada grupo social hace de las diferencias sexuales, los roles sociales atribuidos en razón de este género, y las relaciones establecidas culturalmente entre ellos). Y el desafío es demostrar de qué modo en el producto del trabajo de esta comunidad, producto que ha pasado los controles intersubjetivos que asegurarían su neutralidad, se instala el sexismo como un sesgo marcado (Maffia, 2007).

Al hablar de ciencia, si se puede considerar como tal al proceso y los productos de la investigación psicológica. La diferencia no es un concepto neutral en nuestra sociedad, puede haber diferencias ideológicas subyacentes a distintas visiones sobre si merece la pena estudiar las diferencias sexuales. Es posible que la cuestión crítica sea más un problema de juicio que de prueba empírica ¿Qué nos preguntamos? ¿Qué comparamos con qué y por qué? ¿Sobre qué base y con qué

objetivos? Al respecto, Pérez Sedeño (2008), citada en Bonilla 2010, nos dice que es preciso interrogar la razón que hay detrás de la investigación sobre las diferencias entre sexos, en la medida en que muchas veces, siendo espurias, han servido para justificar desigualdades y exclusiones. De hecho, la propia psicología, en sus teorías, prácticas e investigaciones, ha excluido a las mujeres, no sólo porque muchas de ellas se han referido a los hombres (aunque luego se han generalizado como universales), sino porque ha tratado a las mujeres sólo como variaciones respecto a la norma.

Así la propia pregunta, ‘¿en qué son las mujeres distintas a los hombres?’, o ‘¿por qué no se comportan las mujeres como los hombres?’, conlleva en sí una presunción de inferioridad. Al adoptar la perspectiva del hombre como norma implícita que define lo que es ‘desviación’, la mirada androcéntrica de la psicología ha producido, en expresión de Carol Tavris (1993), (citada en Bonilla, 2010), «la falsa medida de la mujer», dando la impresión de que ellas tienen ‘problemas’ o ‘déficiencias’.

Las investigadoras feministas han planteado desafíos radicales a los análisis que la ciencia social hace de mujeres, de los hombres y de la vida social en su conjunto. Los contenidos en las teorías y metodologías utilizadas durante la trayectoria escolar reflejan, a través del orden simbólico, la cultura que se considera más apropiada para las nuevas generaciones, apoyados en ciertas nociones con carácter de científico que sustentan y legitiman de por qué el mundo es cómo es, de por qué las relaciones que se establecen son de una determinada forma, de por qué los colectivos sociales se presentan y representan simbólicamente de una manera comúnmente establecida, reforzando ciertas actitudes y anulando otras. Como explica Ana García-Mina Freire, el problema de muchos de estos estudios que han tenido como objetivo demostrar las diferencias biológicas entre hombres y mujeres son sus sesgos metodológicos, a saber: cuestiones planteadas, recogida de datos, diseño de la investigación, el sexo de los investigadores, análisis estadístico o interpretación de los resultados. Uno de los sesgos más importantes

que explica es la selección de la muestra en los experimentos. Hasta los años 70, las mujeres habían estado excluidas del estudio psicológico, donde las muestras eran básicamente varones universitarios de raza blanca. De este modo, de la norma general se escapan no sólo los grupos étnicos, sino también la mitad de la humanidad. Todo ello, ha conducido a una naturalización de las diferencias entre sexos que han ocultado la desigualdad social (género) y ha conformado la idea de que existen unas diferencias inmutables e innatas (Carrasco y García, 2000).

Según Pérez Sedeño (2008), la crítica feminista de la invisibilidad de las mujeres en la ciencia ha tenido como efecto la reconfiguración del objeto de estudio de las disciplinas, al poner en cuestión —qué se considera ciencia y tecnología, qué actividades y fenómenos hay que tener en cuenta al estudiar su desarrollo”.

La presencia de mujeres y la crítica del estudio de las diferencias, en psicología, provocaron desde un inicio desplazamientos teóricos, y después, la reconstrucción misma de la psicología desde el feminismo, recogiendo las aportaciones de las mujeres y cuestionando en qué medida su condición sexual ha determinado su posición como sujeto de conocimiento, además, cuestionando valores sexistas que se pretenden objetivos, neutros y universales en la institución académica y en la construcción del conocimiento, mismos valores que como la racionalidad y el individualismo están asociados a los varones, así mismo, planteando cómo afecta esa condición a los dilemas que rodean la delimitación del saber científico y, viceversa, en qué medida su presencia se ha visto condicionada por dualismos: objetivo/subjetivo, hechos/valores, realidad/ilusión, ciencia/ideología, mismos que se atribuyen como características contrarias a varones por un lado y mujeres por el otro (Bonilla, 2010).

CAP. 4 MÉTODO

➤ **Problema de investigación**

El análisis de los sesgos de género presentes en las ciencias ha tenido como propósito identificar los estereotipos y prejuicios de género presentes en las teorías e investigaciones y que contribuyen a sostener las ideas sobre la supuesta inferioridad de las mujeres. Ello ha contribuido a reducir los márgenes explicativos de los diversos campos de estudio y a reproducir estos sesgos en los planes y programas de estudio que se imparte en las instituciones educativas. En la psicología se ha reflexionado poco sobre los modelos de ciencia que se transmiten en la formación profesional y los sesgos de género implícitos en esta tarea, por ello el presente estudio se planteó el siguiente problema de investigación:

¿En qué medida se introducen sesgos de género en la formación profesional de la carrera de psicología de la FES-Zaragoza mediante la concepción de ciencia que tienen y respecto a la paridad entre autoras y autores revisados?

➤ **Objetivos:**

- **Objetivo General**

Identificar la medida en que se transmiten sesgos de género en la enseñanza de la psicología como ciencia y profesión en estudiantes de la FES-Z

- **Objetivos específicos**
 - ✓ Identificar la concepción de ciencia que se ha transmitido al estudiantado a partir del modelo Ágora y el modelo Olimpo propuestos por María Jesús Izquierdo.

- ✓ Medir la paridad o disparidad de género respecto a las autoras y autores revisados dentro del plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Zaragoza a partir de la experiencia de los estudiantes.

Muestra:

Se utilizó una muestra no probabilística intencional compuesta de 100 alumnos, 73 mujeres y 23 varones, de licenciatura de psicología de la FES ZARAGOZA que cursaban el 9º. Semestre de la carrera y que cursaban el semestre 2012-2.

➤ Instrumentos

Para responder a la pregunta de investigación se utilizó una metodología mixta en la que se combinaron estrategias cualitativas de investigación de investigación con estrategias cuantitativas. Estas estrategias constituyen un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

Por ello se aplicó un cuestionario compuesto por 19 items, con preguntas abiertas, cerradas y afirmaciones tipo Likert. El cuestionario se elaboró con base en las premisas teóricas de los modelos ágora y olimpo, se piloteó entre estudiantes de la carrera, se le hicieron las modificaciones pertinentes y se aplicó a la muestra del estudio. En el cuestionario se exploraba su intención de dedicarse a la ciencia y los sesgos de género presentes en la enseñanza de la psicología como ciencia y profesión. Para la aplicación, se solicitó al estudiantado que respondieran el cuestionario y posteriormente una vez aplicado se hizo un análisis de contenido estableciendo categorías para las preguntas abiertas.

➤ RESULTADOS

Es innegable considerar que la atención prestada a la psicología como profesión ha diluido el debate sobre su dimensión como ciencia, pero no podemos olvidar que sus orígenes como disciplina científica independiente tuvo lugar en Alemania desde mediados del siglo XIX, vinculada además al desarrollo que habían experimentado por aquella época las ciencias naturales, especialmente la fisiología y la psicofísica, y al surgimiento del primer laboratorio. Este origen dio fuerza a la corriente positivista y llevó a legitimar su científicidad entre las otras disciplinas de manera que en la actualidad nadie duda de que la psicología sea una ciencia. Esta visión de psicología se transmite entre el estudiantado quienes reconocen sin duda que la psicología es una ciencia como se puede ver en la tabla 1.

Tabla.1 ¿Es la psicología una ciencia?					
	SI	NO	NO SE	SIN RESPUESTA	TOTAL
Mujer	95.90%	0	4.10%	0	100%
Varón	66.70%	33.30%	0	0	100%

Sin embargo, como en la mayor parte de las instituciones de educación superior en donde se forma al estudiantado en ciencias experimentales, en psicología se repite una concepción de ciencia que la considera una actividad lógica, neutral, objetiva, poseedora de verdades absolutas descubiertas por hombres geniales y desinteresados; rasgos además asociados a la conducta del varón. Esta noción positivista arraigada en la ciencia del siglo XIX y XX que se define a partir del uso del método científico, se sigue transmitiendo e interiorizando en los estudiantes de psicología del siglo XX, para quienes el método hace la ciencia y no al revés (ver tabla 2).

Tabla 2 ¿Qué la define como ciencia?		
	Sexo	
	Mujer	Varón
la utilización del método científico, la metodología, experimental, investigación, medible, cuantificable	52.05%	44.44%
su objeto de estudio	12.33%	11.11
objetiva/ comprobable / observable	6.85%	0
teorías/ paradigmas	8.22%	11.11%
no tiene objeto de estudio	0	18.52%
Nada	1.37%	3.70%
Otra	13.70%	3.70%
sin respuesta	5.47%	7.41%
Total	100%	100%

Es de suponer que esta noción los lleva a no cuestionar que ésta la llevan a cabo personas que poseen una carga de pensamiento e ideología propia, y que bajo el supuesto principio de neutralidad del conocimiento legitima el androcentrismo que hay en la ciencia.

Si se habla de la psicología como ciencia desde un "filtro óptico" desde el cual se analiza la situación de las mujeres en la psicología y las articulaciones entre psicología y feminismo, pondría en evidencia cómo la psicología como ciencia, conserva sesgos de género que implican perspectivas parciales, androcéntricas, motivo por el cual sufre una fuerte carga de valores y juicios sobre la femineidad y la masculinidad (Bello, 2002). Prueba de este hecho es el análisis de la siguiente tabla donde podemos observar que el número de autoras que se revisaron a lo

largo de sus estudios universitarios se encuentran muy por debajo en comparación con el de autores. Dejando de lado tanto los que no recordaron como los que no dieron una respuesta, tenemos que en el caso de las autoras se percibe que la mayor proporción del estudiantado, tanto de varones como mujeres apenas revisaron de 1 a 10 autoras, pero en los varones llega a ser más del 50%. También cabe resaltar que ningún estudiante mencionó haber revisado más de 50 autoras, mientras que en el de autores tenemos que el 12.33% de las mujeres y el 14.81% de los varones caen en este rango, siendo además el que más menciones tuvo por parte de los varones (ver tabla 3).

Tabla 3. A lo largo de la carrera aproximadamente ¿A cuántas/os autoras/es leíste como parte del programa establecido? ²

Autoras			Autores		
Rango	Mujer	Varón	Rango	Mujer	Varón
1-10	31.51%	51.85%	1-10	17.81%	11.11%
11-20	10.96%	3.70%	11-20	20.55%	11.11%
21-30	1.37%	0	21-30	4.10%	11.11%
31-40	2.74%	0	31-40	2.74%	3.70%
41-50	2.74%	3.70%	41-50	4.10%	7.41%
más de 50	0	0	más de 50	12.33%	14.81%
no recuerdo/ no se	34.25%	25.93%	no recuerdo/ no se	23.29%	29.63%
sin respuesta	16.44%	14.81%	sin respuesta	15.10%	11.11%
Total	100%	100%	Total	100%	100%

Esta situación pone una vez más en evidencia la invisibilización y omisión de las mujeres psicólogas, quienes han sido sistemáticamente borradas de las narraciones históricas de la disciplina, persistiendo de generación en generación el mito de una historia de la psicología *sin* mujeres. Mucho más cuando se constata que desde los comienzos de la institucionalización de la psicología como ciencia a finales del XIX, y a pesar de las barreras y exclusiones de género, las mujeres estuvieron presentes y no precisamente de forma invisible. No solo sus nombres

sino también sus contribuciones se han perdido con el paso del tiempo; ellas han sido ignoradas o despreciadas como consecuencia de las políticas hegemónicas de género y de conocimiento (García Dauder, 2005). Como ha señalado Janis Bohan (1992), citada en García Dauder (2010), las mujeres en la psicología han sido invisibilizadas y han tenido que enfrentarse a prácticas y estructuras que las excluían, se les ha negado reconocimiento y sus actividades han sido infravaloradas. Se trata de un ejemplo más de la exclusión y el olvido de las mujeres en las narrativas históricas en general.

Este androcentrismo se refleja en una forma clara de sexismo es su representación a través de los estereotipos, Olga Bustos (2005) al respecto nos refiere que, los estereotipos son reproducidos a través de una imagen pública, o en el discurso, de mujeres y hombres que se relacionan con viejos arquetipos, en ocasiones en claro desfase con la realidad actual, pero que continúan vivos en el imaginario social y que nada contribuye a favorecer la pluralidad de opciones individuales. Los estereotipos tienden a reproducir las desigualdades sociales porque en ellos se coloca lo masculino en el ámbito público que es el espacio del trabajo remunerado, el reconocimiento y las actividades socialmente valoradas, mientras que se confina al espacio femenino lo privado, lo doméstico y lo personal. Así cuando se representa a las mujeres en tareas domésticas mientras los varones ocupan los espacios del trabajo remunerado y de las profesiones socialmente valoradas, no importa que se les califique de —sagz”, el mensaje es que ellas son las que cocinan y lavan los trastes, mientras que ellos trabajan y sólo participan en estas actividades como un —cabo” y en circunstancias especiales (Guevara, 2011).

Considerando lo anterior, sabemos que los sesgos que produce el androcentrismo científico produce formas erróneas de concebir e interpretar las actividades de la vida cotidiana así a las mujeres se les relaciona con actividades educativas, de crianza y relaciones personales mientras que a los varones se les relaciona con aquellas actividades vinculadas al poder, entre ellas las relacionadas a la labor científica, estas áreas que por tradición positivista se han considerado rígidas, objetivas y neutrales, situación que los coloca con mayor presencia en el área de

metodología. Cabe mencionar que en clínica a pesar de que se revisan más autores, no es precisamente porque en esta área se apeguen más al aspecto positivista sino que se toma como referente a las figuras que desarrollaron su propio esquema teórico, en este sentido en la mayoría de las corrientes que se revisan en esta esta área se toman como referentes a las trayectorias realizadas por varones.

Esta tendencia se expresa también en la presencia de autoras revisadas en cada área, pues encontramos que el estudiantado revisaba más autores en las áreas de las áreas de educativa y social que en metodología y clínica, como podemos ver en la tabla 4.

Tabla. 4 ¿De las cuatro áreas impartidas en la FES- Zaragoza en cual leíste a más autoras/es?

Área	Autoras		Área	Autores	
	Mujer	Varón		Mujer	Varón
Metodología	1.37%	0	Metodología	28.77%	33.33%
Educativa	27.40%	37.08%	Educativa	1.37%	3.70%
Clínica	17.81%	25.93%	Clínica	23.29%	37.04%
Social	30.17%	29.63%	Social	17.81%	14.81%
no recuerdo	4.10%	3.68%	no recuerdo	4.10%	0
no definido	15.07%	0	no definido	24.66%	11.11%
sin respuesta	4.10%	3.68%	sin respuesta	0	0
Total	100%	100%	Total	100%	100%

Pareciera contradictorio que en el área social se revisaran más autoras, ya que si recordamos las mujeres están vinculadas a lo privado alejadas del aspecto público, sin embargo es importante mencionar que a un par de grupos a los que se les

aplico el cuestionario les impartía clase una profesora que utiliza una perspectiva de género en su clase y que posiblemente por esta condición revisara durante su curso a más autoras. Este hecho cobra importancia en dos sentidos: el primero poner en evidencia que en psicología no solo se ha adaptado el modelo positivista de la ciencia sino que se han introducido otras corrientes críticas, como la feminista, y que como se puede notar están presentes en los resultados obtenidos lo que indica que es posible cambiar la concepción entre el alumnado que se tiene con respecto a la jerarquización de los géneros si se introducen corrientes críticas. El segundo, este hecho pone a pensar si las autoras que revisaron reflejaban un esquema teórico propio o siguen reproduciendo el punto de vista de un autor varón. Si analizamos los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino, podemos vincularlos con un listado de conceptos antagónicos, que en general se presentan como dicotomías, como opuestos entre sí, además implica que este par de conceptos está sexualizado. Estos estereotipos, como ya vimos anteriormente, se presentan también en dos formas de entender la ciencia: el modelo Olimpo que se presenta así como una marcha triunfal de la verdad, de lo objetivo, de lo racional, de lo fuerte, del triunfo de lo considerado masculino, frente al modelo Ágora que está asociado a lo subjetivo, lo débil, lo emocional. Considerando lo anterior, podemos ver en la tabla 5 que el modelo de ciencia con el que se forma al estudiantado está más apegado al modelo Olimpo.

Tabla.5 De las siguientes características marca con un “x” las que consideres propias de la ciencia						
Características Olimpo	Menciones	%	Características Ágora	Menciones	%	
Neutralidad	55	9.40%	Compromiso	68	11.62%	
Autonomía	32	5.47%	Heteronomía	11	1.88%	
Competitividad	34	5.81%	Cooperación	51	8.72%	
Entrega	36	6.15%	Compatibilización	12	2.05%	
Objetividad	88	15.04%	Subjetividad	33	5.64%	
Rígida	31	5.30%	Flexible	44	7.52%	
Racional	73	12.48%	Emocional	17	2.91%	
Total	349	59.66%	Total	236	40.34%	
Menciones promedio Olimpo			Menciones promedio Ágora			
3.46			2.41			

Es decir, al estudiantado ha asumido predominantemente esta visión positivista de la ciencia, que a su vez se articula con una serie de principios ético-políticos que no suelen ser reconocidos sino que asumen que se trata de principios supuestamente objetivos del quehacer científico y por ello incuestionables. Manifiestan la existencia de estos sesgos supondría, o bien evidenciar la incapacidad de dotarse de instrumentos neutrales de transmisión, o bien evidenciar que el modelo de ciencia del que partimos está sesgado, y por tanto, no cumple los requisitos de universalidad y neutralidad que se supone que lo inspiran (Izquierdo, 2008).

El análisis filosófico del conocimiento en su concepto; trascendental, universal-racional, objetivo y autónomo del sujeto cognoscente ha sufrido continuos procesos de transformación referentes al momento histórico, social y psicológico. La ciencia, como conocimiento científico que es, no ha sido inmune a ello a pesar de su supuesto carácter epistémico privilegiado. Como ha señalado Silvia García Dauder, (2003), a partir del giro socio-historicista kuhniano, en el que la historia, la sociología y la psicología se convirtieron en disciplinas relevantes en el estudio para las comunidades científicas, la visión positivista de la ciencia (que hemos establecido como un modelo Olimpo) empieza a ser cuestionada, y del mismo modo, el método científico deja de ser el único vehículo para la realización de investigación en psicología, además de ser tomado como parámetro para establecer qué es ciencia y que no lo es. A pesar de ello, cuando se les pregunta si la persona dedicada a la investigación en psicología debe regirse por el método científico, la mayoría está en desacuerdo (ver tabla 6), lo que resulta contradictorio con las respuestas dadas en la tabla 1.

Tabla 6. La persona dedicada a la investigación en psicología, ¿Debe regirse por el método científico?							
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	Neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
sexo	Mujer	21.92%	50.68%	9.56%	9.56%	8.22%	100%
	Varón	29.63%	25.93%	7.41%	7.41%	29.63%	100%

Esto pone de manifiesto que el Modelo Olimpo es aceptado con reservas y no se considera como la única forma de realizar ciencia. Sin embargo, llama la atención que sólo 17.78% de las mujeres esté de acuerdo, contra 37.04% de los varones, lo que indica que para ellos es más aceptable la tesis de que la psicología debe regirse por el método científico, pues esta forma androcentrista de la ciencia coincide más con sus intereses epistémicos y formas de construir conocimiento. Dado que el método científico ha estado vinculado a la investigación experimental y ello permitió que la psicología se estableciera como ciencia, cabe preguntarse ¿por qué algunas mujeres no se sienten cómodas con el uso de este método en psicología? Tal vez otra investigación debiera intentar buscar dar respuesta a este cuestionamiento.

Thomas Kuhn abre un espacio de reflexión para pensar la ciencia de una óptica interdisciplinar que requiere incorporar los análisis psicosociales de la ciencia, al entenderla no como un conjunto de teorías elaboradas —alvacío” por científicos individuales, racionales y autónomos sino como prácticas sociales en el seno de una comunidad científica. Este planteamiento facilita comprender el modelo Ágora de la ciencia, que cuestiona la noción de ciencia como un ente abstracto, inmanente, incontestable, sin poner en entredicho que se trata de una actividad que llevan a cabo personas que poseen una carga de pensamiento e ideología propia, motivo por el cual sufre una fuerte carga de valores y juicios previos (García Dauder, 2003). Esta subjetividad que acompaña al investigador es reconocida por el estudiantado, ya que el 52.06% de las mujeres y el 59.26% de los varones respondieron estar en desacuerdo con la afirmación: —la subjetividad no debe intervenir en el proceso de producción científica” (ver tabla 7).

Tabla 7 La subjetividad no debe intervenir en el proceso de producción científica.								
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	Neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	sin respuesta	Total
Sexo	Mujer	12.33%	39.73%	21.96%	17.81%	6.85%	1.36%	100%
	Varón	22.22%	37.04%	14.81%	14.81%	11.11%	0	100%

Sin embargo, es importante mencionar que el 24.66% de ellas y el 25.66% de ellos están de acuerdo, es decir que coinciden con la tendencia positivista de la ciencia, a pesar de que tras los trabajos de Kuhn se abrió un debate sobre la supuesta —objetividad—, se sigue divulgando esta concepción jerarquizada de la ciencia, donde se pone por encima la objetividad sobre la subjetividad. Cabe resaltar que la subjetividad es la materia prima de la psicología, esto por un lado, mientras que por otro, podría ser que ante este cuestionamiento el estudiantado esté pensando más en términos psicológicos y no en términos epistemológicos, motivo por el cual se pronuncien en desacuerdo o de acuerdo.

Siguiendo con las características que el estudiantado considera adecuadas para la psicología, un 47.80% de las estudiantes y un 66.67% de los varones está de acuerdo con el hecho de considerar que —la psicología debe ser una ciencia basada en el principio de neutralidad”, pero un 32.88% de la mujeres y un 14.81% de los varones que se considera neutral ante este ítem (ver tabla 8).

Tabla 8 la psicología debe ser una ciencia basada en el principio de neutralidad							
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	Neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Mujer	1.37%	10.96%	32.88%	26.03%	21.77%	100%
	Varón	11.11%	2.74%	14.81%	37.04%	29.63%	100%

Aunque hemos hablado sobre la existencia y la importancia de los factores sociales e ideológicos en la formulación de hipótesis así como en la validación de las mismas en el quehacer científico. Bonilla, (2010) señala que el principio de neutralidad refiere a una actitud permanente en no tomar partido por ningún objetivo social, político o económico, ni perseguir, ni producir en el entorno un impacto u otro, pero en realidad bajo esa postura se esconden con frecuencia sesgos de género que implican perspectivas parciales y androcéntricas. Ello se traduce en la imposición de la objetivación de lo masculino sin considerar el punto de vista de las mujeres, estableciendo *normas de comparación* y utilizando *el lenguaje de la diferencia para justificar* su posición social. Sería deseable que más que la defensa de la neutralidad la investigación en psicología abordara menos las supuestas diferencias y se empeñaran más en trabajar por la igualdad de oportunidades combatiendo los factores que generan desigualdad

Al respecto Bourdieu, (2003), citado en (Márquez, 2007), nos dice cuan necesaria es —..la elaboración de nuevas epistemologías, capaces de sustentar cambios profundos en el desarrollo de formas alternativas de producir conocimiento en las ciencias sociales...” Este posicionamiento destaca el papel de los seres humanos que son sujetos de estudio, como seres en constante interacción, expresivos, que no responden de manera lineal, construyen respuestas, expresan necesidades, satisfacciones, construyen significados y mantienen sus lazos afectivos y emocionales, todo ello en una acción recursiva, ya que los sujetos de investigación conservan esas cualidades de ser humano. Es necesario recordar que el sujeto de investigación conserva su identidad cultural y psicológica, su esencia genérica, su experiencia de vida, su situación socioeconómica, sus valores y sus principios de vida.

Pese a que las emociones forman parte de las cualidades del sujeto cognoscente, éste se considera un atributo indeseable en el investigador dado que rompe con el esquema positivista de la ciencia. Sin embargo, en este punto parece que la mayor parte del estudiantado no coincide con este valor epistémico, de ahí que cuando se

interroga al estudiantado sobre ello una parte importante estuvo en desacuerdo en una perspectiva que corresponde con el modelo Ágora (Ver tabla 9).

Tabla 9. Las emociones entorpecen la actividad científica.						
Sexo	totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
Mujer	26.03%	21.92%	27.40%	17.81%	6.85%	100%
Varón	7.41%	29.63%	25.93%	18.52%	18.52%	100%

Con todo, un 24.66% de ellas y un 37.04% de ellos estuvo a favor; un porcentaje considerable que nos habla de esta visión rígida de la ciencia. Estos resultados podrían también reflejar el papel que han tenido las teorías feministas y las posturas críticas al positivismo que han reformulado las premisas epistemológicas de la psicología. Con todo, la presencia activa de las mujeres en todos los campos no se corresponde ni guarda correlación alguna con la participación proporcional que ellas tienen en la ciencia. Diversos indicadores nos muestran que la presencia de mujeres en posiciones destacadas en la vida pública no es precisamente relevante, tanto a nivel decisión, como de dirección, en particular en aquellas áreas que se vinculan o relacionan con el poder. Persiste todavía en el ideario social colectivo, la creencia arraigada que ciertos niveles jerárquicos están reservados a los hombres como patrimonio exclusivo de su género. Fenómeno que tiene mayor significación y nitidez en la vida pública -política y científica por encontrarse vinculados estos espacios, con el núcleo de las posiciones imaginarias o simbólicas que sostienen el funcionamiento de la sociedad. Es precisamente en estas redes que conforman la trama donde el imaginario colectivo se nutre para re-significarse y construir una determinada cultura (Pérez y cols, 2007)

Ante esta situación, la meritocracia se ha instituido en la política dominante en el sector científico para justificar el sistema jerárquico que coloca en desventaja a las

mujeres, bajo el argumento de que cada uno debería ser valorado por la calidad de su trabajo, se asume que el mérito depende de su capacidad y talento, sin considerar que éste es evaluado por comunidades científicas que tienden a desestimar los aportes de las mujeres, además de que ellas viven condiciones que limitan sus oportunidades en función de su sexo, su posición social, política o económica. Todo ello reproduce la desigualdad genérica en las instituciones educativas y científica de manera cotidiana. Este mismo imaginario está presente en el estudiantado ya que ante la pregunta de si —era la comunidad científica se deben seleccionar en función de sus méritos”, el 78.08% de las mujeres encuestadas y el 74.07% de los varones encuestados estuvo de acuerdo con él, (ver tabla 10), lo que pone en evidencia que el estudiantado ha adoptado esos valores y no logra ver sus implicaciones, mientras que el 19.18% de ellas y el 18.52% de ellos no lo considera importante.

Tabla 10 En la comunidad científica se deben seleccionar en función de sus méritos							
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Mujer	10.96%	8.22%	2.74%	15.07%	63.01%	100%
	Varón	11.11%	7.41%	7.41%	25.93%	48.14%	100%

Estos datos coinciden con resultados anteriores que muestran los sesgos androcetristas en la formación académica del estudiantado y que se expresa en esta forma de entender la ciencia, donde predomina la perspectiva masculina en los valores epistémicos que sostienen, pero también en las políticas científicas que deben establecerse. Así pudo apreciarse al observar en sus respuestas a la pregunta: —¿Se deben establecer cuotas por sexo en la comunidad científica?” en donde el 36.99% de las alumnas encuestadas estuvieron en desacuerdo, siendo el mismo quienes estuvieron de acuerdo; mientras que el 48.15% de los varones se pronunciaron en desacuerdo contra un 33.33% quienes se manifestaron de

acuerdo (ver tabla 11). En estas respuestas se hace evidente las consecuencias de pensar en un sujeto neutro de conocimiento que no toma en cuenta las condiciones en las cuales las personas pueden acceder o no al conocimiento científico y del hecho de que las mujeres enfrentan mayores dificultades y obstáculos para dedicarse a la carrera científica como han mostrado otros estudios (Guevara, 2012; Blázquez y Bustos, 2013).

Tabla 11 ¿Se debe establecer cuotas por sexo en la comunidad científica?							
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Mujer	19.18%	17.81%	26.03%	16.44%	20.55%	100%
	Varón	18.52%	29.63%	18.52%	14.81%	18.52%	100%

Se supone que la meritocracia representa un estímulo para mejorar la calidad de la producción científica que, por supuesto, debe exigir rigurosidad científica en sus productos, pero se deben considerar también las condiciones sociales y de género en que ésta se genera y señalar también sus efectos perversos. Si los procesos de evaluación están sesgados, los criterios meritocráticos pueden potenciar que se asignen más recursos a los que se ven afectados positivamente por el sesgo o como ya había mencionado Mertón con el efecto Mateo —“a se le dará más al que más tiene” o el efecto Matilda que han señalado las teóricas feministas y que se traducen en una mayor exclusión de las mujeres. Además, estén o no sesgados los procesos, este modelo supondría conceder más poder y privilegios a las personas que en el pasado han tenido el poder y los privilegios necesarios para poder acreditar hoy una calidad excelente (Bello, 2007).

La alternativa a este modelo meritocrático sería introducir criterios de justicia grupal en la asignación de recursos. Se procedería aquí a una asignación de recursos en el grupo de los que han acreditado un determinado nivel de calidad en sus producciones, pero tal asignación no se haría exclusivamente con base en los méritos individuales, sino considerando también la necesidad de que se asegure el

acceso a los recursos por parte de algunos colectivos previamente marginados en el reparto. Si erosionamos la desigualdad de oportunidades por la vía de un reparto equitativo de los recursos, establecemos así las bases de una competencia igualitaria en los futuros procesos de evaluación de la calidad (Bello, 2007).

Con ello se encaminaría a poner fin también a un ámbito tintado de intereses a-científicos, como lo es, el de las diferencias sexuales en el cerebro y el comportamiento. Es cierto que si bien nacemos con cerebros diferentes, es sabido también que este es muy inmaduro al nacer y no termina de madurar hasta bastantes años más tarde, de modo que las condiciones ambientales también nos hacen diferentes; estas diferencias podríamos resumir tienen causas genéticas, hormonales y ambientales, y todas son igual de importantes. Se ha dicho que los hombres tienen más desarrollado el hemisferio izquierdo, es decir, el cerebro racional, y las mujeres el hemisferio derecho, relacionado al área del lenguaje y la vida emocional, condiciones que no se vinculan con la inteligencia. En todo caso, ahora se sabe que hay más inteligencias que la meramente racional e incluso se habla de la importancia que tiene la inteligencia emocional, y aunque existieran diferencias cerebrales, ninguna de ellas justifica las acciones que en su nombre se toman (Villuendas y Gordo, 2003).

En ello parece que coincide el estudiantado que participó en el estudio, quienes no están de acuerdo con la afirmación de que las mujeres hacen mejor ciencia, pero tampoco están de acuerdo con la afirmación de que los hombres hacen mejor ciencia, concepciones que, si bien abonan a la idea de la neutralidad del sujeto de conocimiento, también expresan que se han superado ciertas nociones sexistas. Ya no es socialmente aceptable en algunos contextos afirmar que las mujeres son menos inteligentes que los hombres, pero tampoco lo contrario, de manera que ante la afirmación “las mujeres hacen mejor ciencia” el 54.30% de las mujeres encuestadas se pronunció en desacuerdo, más un 43% que se consideró neutral, siendo porcentajes similares en los varones ya que el 62.95% se pronunció en desacuerdo ante la afirmación más un 42.47% que se consideró neutral (ver tabla 12), pero esta misma condición se presenta cuando se pregunta si “los hombres

hacen mejor ciencia” ya que el 56.17% de las estudiantes estuvo en desacuerdo más un 42.47% que se consideró neutral y en el caso de los varones el 55.55% se promulgo en desacuerdo más 44.44% que se estableció como neutral (ver tabla 13).

Tabla 12 Las mujeres hacen mejor ciencia								
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total	
Sexo	Mujer	21.42%	32.88%	42.47%	1.37%	1.37%	100%	
	Varón	33.33%	14.81%	44.44%	7.41%	0	100%	
Tabla 13 Los hombres hacen mejor ciencia								
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	sin respuesta	Total
Sexo	Mujer	20.55%	35.62%	41.09%	0	1.37%	1.37%	100%
	Varón	33.33%	22.22%	40.74%	3.70%	0	0	100%

La investigación actual sobre diferencias entre sexos: parten de una asunción sesgada («*los hombres son más inteligentes que las mujeres*») y de algunas otras incuestionadas («*el predominio de varones en posiciones académicas y políticas elevadas es de hecho prueba de la mayor inteligencia de los hombres*»); asunciones que están implícitas en las cuestiones a investigar (*¿es la mayor inteligencia de los varones debida a sus mayores cerebros?*) y que llevan a interpretar los resultados de tal modo que, aunque no apoyen los supuestos, nunca lleven a cuestionarlos; es más, si parecen contradecirlos, se tomarán como evidencia de una cualidad indeseable o que *puede llegar a ser problemática*. A esto se añaden supuestos falaces; por un lado, que si encontramos una diferencia en alguna habilidad o conducta, ello significa que *todos* los varones hacen una cosa y *todas* las mujeres otra muy distinta (p.e. todos los hombres son agresivos y todas las mujeres, pacíficas) cuando, en realidad, la mayoría de hombres y mujeres se

encuentran en el medio 'excluido' entre los opuestos, en términos de cualidades psicológicas, aptitudes, rasgos, valores y creencias. Por otro lado, se asume que las diferencias entre sexos tienen una base biológica y, por tanto, son *inevitables e inmodificables* –lo cual también es falso (Bonilla, 2010). Con ello podemos considerar que el problema no es el estudio de las diferencias en sí; por supuesto que las personas somos diferentes, como es cierto que varones y mujeres difieren en estatus y poder, en experiencias vitales y en procesos reproductivos. El problema es *cuál es la norma de comparación*, que un grupo se establezca como norma, ideal o estándar dominante y *use el lenguaje de la diferencia para justificar* su posición social.

Eulalia Pérez (2000), citada en (Rodríguez, 2008), menciona que *“la división sexual del trabajo en la ciencia [...] produce una organización genérica de las comunidades científicas y de la propia ciencia”* lo que provoca que se haga invisible la participación de las mujeres dentro de ellas y construyen y aplican conocimiento sin considerar los impactos diferenciados por sexo. La equidad en la participación de las mujeres y los hombres en las ciencias formales significa, entonces, que en el proceso de abstracción, elemento básico del pensamiento matemático y lógico que se lleva a cabo para analizar y presentar la realidad, deberán considerarse las diferencias entre mujeres y hombres cuando la población sea afectada por los modelos que se construyen. Estas ideas no se ven reflejadas en el estudiantado, ya que ante la ítem *“no importa el sexo sino la capacidad para hacer buena ciencia”* el 97.26% de las chicas y el 88.89% de los varones estuvo de acuerdo, (ver tabla 14).

Tabla.14 No importa el sexo sino la capacidad para hacer buena ciencia							
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
Sexo	mujer	2.74%	0	0	2.33%	84.93%	100%
	Varón	3.70%	3.70%	3.70%	7.41%	81.48%	100%

Esto nos indica que se están rompiendo con los mitos acerca de las diferencias que inferiorizan a las mujeres, pero no se han logrado identificar los obstáculos que ellas enfrentan y los aportes específicos de las mujeres, pues suelen suponer que cuando las mujeres hacen buena ciencia es cuando la hacen con el modelo masculino. Sin embargo, la fuerza que tienen los universos simbólicos sobre el género en nuestro sistema androcéntrico, hace muy complicado cuestionar la tesis de las diferencias como algo natural y discernir qué hay de biológico y que hay de cultural y aprendido en lo masculino y lo femenino. Desde la psicología, muchos estudios se han centrado en investigar si esta distinción de roles se debe a diferentes aptitudes innatas o, por el contrario, si las desigualdades sociales han creado estas diferencias. Para ello se ha recurrido a dos grandes opciones metodológicas: por un lado los que se ubican en el plano experimental y cuantitativo de la investigación vinculados con el paradigma hegemónico en el quehacer de investigación, en el cual el sujeto de conocimiento está totalmente separado de su objeto de estudio de manera que es mediante el método científico que se garantiza la total objetividad. Este método sostiene la necesidad de que quien lo practica ha de ser capaz de separar la razón de las emociones con el propósito de obtener un conocimiento objetivo. En este método se sustenta la ciencia, que a su vez se traduce en relaciones de competitividad entre científicos o grupos de científicos.

Mientras que por el otro se encuentran otro tipo de recursos metodológicos más orientados a las estrategias cualitativas impulsados en su uso y desarrollo desde las posturas críticas de las ciencias sociales, y desde las perspectivas teóricas

donde destacan la fenomenología, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la etnografía, que se enfocan al conocimiento del mundo más íntimo de la cotidianidad y las relaciones personales, (Márquez, 2007). Lo que distingue a esta metodología es la producción de conocimiento científico que avanza sobre todo gracias a una actividad cooperativa que se sustenta las relaciones personales.

Con la intención de vincular su noción de ciencia con sus atributos de competencia o cooperación, al alumnado se le planteo la afirmación: —se hace mejor ciencia cuando se compite”, a lo que el 47.95% de las alumnas estuvo en desacuerdo y por parte de los alumnos fue el 25.92% mientras que el 16.44% de ellas y el 48.15% de ellos estuvo de acuerdo con ello, más un 31.50% de las alumnas y un 25.93% de los alumnos se proclamó neutral (ver tabla 15). Llama la atención que el porcentaje alumnas que estuvieron en desacuerdo ante la afirmación es casi el mismo de alumnos que estuvieron de acuerdo con ella, este hecho podría deberse a que culturalmente se ha enseñado a los varones a competir en distintos ámbitos y que esta idea se vea reflejada al responder.

Tabla 15 Se hace mejor ciencia cuando se compite								
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	Neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	sin respuesta	Total
Sexo	Mujer	8.22%	39.73%	31.50%	13.70%	2.74%	4.10%	100%
	Varón	22.22%	3.70%	25.93%	25.93%	22.22%	0	100%

Mientras que ante el ítem —se hace mejor ciencia cuando se hace sobre una bases de cooperación”, el 69.85% de las mujeres y el 77.78% de los varones estuvo de acuerdo contra un 4.11% de ellas y el 7.40% de ellos quienes estuvieron en desacuerdo y un 26.03% de las encuestadas y un 14.81% de los encuestados optaron por una respuesta neutral (ver tabla 16). Con ello podemos decir que el

alumnado tiene una tendencia a pensar la ciencia como una actividad orientada más a la cooperación que a la competencia.

Tabla 16 Se hace mejor ciencia cuando se hace sobre una bases de cooperación							
		totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	Neutro	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
sexo	Mujer	1.37%	2.74%	26.03%	43.83%	26.02%	100%
	Varón	3.70%	3.70%	14.81%	25.93%	51.85%	100%

El muestreo no permite obtener resultados definitivos sino orientativos. Dado el tamaño de la muestra con la que hemos podido contar no hay relevancia estadística en los resultados obtenidos, pero estos resultados sí aportan información que coincide con las premisas sostenidas por la teoría feminista, por tanto, esta información podrá utilizarse para elaborar preguntas de investigación que deberían ser analizadas en futuros estudios.

CAP. 5 CONCLUSIONES

Los resultados presentados ponen de manifiesto que el alumnado de psicología de la Fes-Zaragoza recibe una formación profesional y científica en la que se transmiten sesgos de género tendientes a reforzar el modelo olimpo de ciencia. Si bien no podemos generalizar los resultados debido a que la muestra es reducida, el análisis realizado en esta investigación permite identificar la concepción de ciencia que se ha transmitido al estudiantado a partir del modelo Ágora y el modelo Olimpo, además, de conocer la noción que tienen el alumnado acerca de la paridad o disparidad de género respecto a las autoras y autores revisados dentro del plan de estudios de la carrera. Los sesgos de género que caracterizan la formación profesional de los y las psicólogas (os) y los mecanismos que contribuyen a mantener las ideas sobre una supuesta igualdad de mujeres y hombres siguen estando presentes en la comunidad universitaria, al tiempo que mantiene la psicología como un campo androcéntrico de conocimiento presente en teorías, conceptos y valores epistémicos.

Ello obedece a que los procesos educativos ocurren en el marco de una cultura determinada que se rige por un orden de género que alcanza todas las esferas de la vida social. La percepción que van teniendo las personas desde el momento mismo del nacimiento está mediada por la cultura, además de una herencia genética también se hereda un acervo cultural que le proporciona una serie de pautas para interpretar y explicar la realidad. Al encontrarse dentro de una sociedad patriarcal, la percepción del mundo es androcéntrica. El predominio de lo masculino sobre lo femenino se transmite a través del proceso de socialización de género, por lo que se van internalizando y asumiendo valores, creencias, actitudes, formas de pensar y de sentir, así como diversas pautas de comportamiento, girando alrededor de lo que se considera femenino y lo que se conceptualiza como masculino; teniendo estrecha vinculación con los roles y estereotipos de género (manejándose como dicotómicos, incompatibles por ejemplo; las mujeres deben ser

tiernas y miedosas y los hombres agresivos y valientes). Esto va operando desde que la persona nace hasta que muere, esto se hace posible gracias a distintas instituciones sociales como la familia, la escuela y por su puesto los medios de comunicación, contribuyendo a que la persona incorpore el imaginario social de una cultura patriarcal (Bustos, 2005).

Las instituciones de educación superior, espacios de creación y transmisión de conocimiento científico; de producción y reproducción de valores y comportamientos; y de convivencia entre diferentes sectores sociales y generaciones, tienen la responsabilidad social de contar con ambientes equitativos entre mujeres y varones, así como favorecer la igualdad de oportunidades académicas, laborales y profesionales entre los sexos. Los contenidos curriculares reflejan también el protagonismo del arquetipo masculino y se caracterizan por la invisibilidad de las mujeres, por el tratamiento discriminatorio de lo femenino y por la ausencia de todos aquellos aspectos vinculados al mundo privado. En la ciencia como en todos los campos de la vida social existe una maquinaria material y simbólica que tiende a ratificar la diferencia en oposiciones binarias (modelo Ágora y Olimpo de la ciencia), donde lo femenino, mayormente suscrita al modelo Ágora y de referencia a las ciencias sociales se coloca en el polo subalterno de la relación mientras lo masculino, suscrito en su mayoría al modelo Olimpo y que sirve de referencia para las ciencias experimentales y tecnológicas ocupando el espacio privilegiado de la vida social, al tiempo que se impone como neutro y universal.

La actuación de la persona dedicada a la labor de investigar tiene un carácter público y esto puede implicar un mayor reconocimiento y autoridad. La presencia de profesoras en la universidad no favorece únicamente la posibilidad de transmitir conocimiento y pelear los sesgos de género en la ciencia, sino que también puede retroalimentar este hecho en la medida que se convierten en referentes para otras mujeres. En virtud de que la divulgación y la enseñanza de la ciencia no consiste en una mera transmisión de conocimientos entre especialistas y legos, sino que funciona como un mecanismo de reconfiguración de códigos que permiten a las

personas apropiarse de los conocimientos y actuar conforme a ello, identificar el modelo de ciencia que se transmite en psicología adquiere mayor relevancia, porque esta práctica puede contribuir a reforzar la desigualdad de género existente o bien contribuir a modificarla, ya que en psicología también han recurrido a las nociones de lo masculino y femenino para definir normas de comportamiento y sus diferentes etapas. Tales normas reproducen la visión sobre los sexos aceptada por la sociedad en la que la psicología opera, o más bien, en la que los y las psicólogas producen conocimiento y ejercen sus prácticas profesionales. Las implicaciones que tiene la no incorporación de la perspectiva de género en la construcción del conocimiento psicológico se puede observar en una de las actividades cotidianas como es la psicometría, sólo basta con revisar algunos conceptos integrados en diferentes instrumentos utilizados con frecuencia en la práctica profesional psicológica, que se plantean como oposición (Román, 2007).

La categoría de género puede resultar amenazante para el pensamiento, las ideologías y las estructuras académicas de poder vigentes. Ello, fundamentalmente porque cuestiona la idea de “el natural” y evidencia que es la simbolización cultural, y no la biología, la que establece lo apropiado o inapropiado de cada sexo y le asigna un valor discriminatorio para las mujeres. Sin embargo, es necesario enfatizar que el análisis de género no implica tampoco la idea de una igualdad, ya que las diferencias biológicas son evidentes. El cuestionamiento más bien apunta hacia las estructuras sociales que sostienen la existencia de características del comportamiento humano divididas en masculino o femenino y que crean expectativas sobre el comportamiento de las personas (Román, 2007).

Para los más firmes defensores de la historia y de la teoría de los discursos, de la influencia de la vida social, de la biografía personal, de la educación, de la cultura, frente a los que confían solamente en la exactitud de las medidas o en los principios inmutables y en los dogmas del empirismo y el positivismo no hay nada mejor sino que recordar el principio de incertidumbre de Heisenberg, Cuando uno

sabe algo acerca de un objeto, tiene certidumbre sobre ese dato, sea cual fuere, y para que uno llegue a saber —es de un modo o de otro, no hay más remedio que interactuar con el objeto. Hay que pesarlo para averiguar su peso, golpearlo para ver cómo es de duro, o quizá simplemente mirarlo para ver dónde está. Pero grande o pequeña, tiene que haber interacción. Pues bien, esta interacción introduce siempre algún cambio en la propiedad que estamos tratando de determinar. O digámoslo así: el aprender algo modifica ese algo por el mismo hecho de aprenderlo, de modo que, a fin de cuentas, no lo hemos aprendido exactamente. Heisenberg físico alemán, que en 1927 formula la imposibilidad de medir simultáneamente de forma precisa por un lado la posición y el momento lineal de una partícula, por ejemplo, un electrón. Eso ha dado pie a formular en ciencias sociales el conocido como principio de incertidumbre de Heisenberg, “por el que el acto mismo de observar ya modifica lo observado”, este principio brinda un aire de humildad y de relativismo en la comunidad científica más sensible al mundo, ya que derriba la idea que por observar no pasa nada, sino por el contrario, observar tiene consecuencias. Que observador y observado se transforman mutuamente. Y que los fenómenos aparentemente más naturales y objetivos son sorprendentemente más subjetivos de lo que nos pensamos. Por ello las cosas no son como son. En absoluto, lo que pensamos de la realidad, depende más de nuestra construcción histórica, porque ¿cómo acceder a la realidad independientemente del conocimiento que tenemos de ella?

De la misma manera el enfoque estructural y constructivista de Bourdieu reconoce que las clases sociales responden tanto a una base económica como a un sistema simbólico determinante en las relaciones de poder (Bourdieu, 2001). Según los hallazgos de Pierre Bourdieu (2005), citado en (Rydstrom, 2011), los puntos de vista de los agentes, las categorías de percepción y apreciación que guían su acción desde el interior (disposiciones) varían sistemáticamente según el punto que ocupen en el espacio social (posiciones). "Observando que las tomas de posición (preferencias, gusto) se corresponden estrechamente con las posiciones ocupadas

en el campo de la producción por parte de los productores y en el espacio social por parte de los consumidores".

La incorporación de una perspectiva de género que considera el papel de las mujeres en el conocimiento en diferentes épocas introduce una nueva mirada que cambia de manera importante la propia historia. La importancia que tiene el análisis de género, es la recuperación para la historia del trabajo de mujeres olvidadas y, al mismo tiempo, mostrar los factores culturales que incluso en la actualidad dificultan su acceso a la investigación científica y tecnológica. (Blázquez 2008). La importancia de la discusión en clase de los temas con perspectiva de género —que incluyen el análisis de las diferencias y diversidad de identidades, el cuestionamiento de los estereotipos sexistas, el papel de las mujeres en la historia, así como desapprendre la violencia y la discriminación hacia las mujeres—, aporta a la formación de las y los jóvenes universitarios elementos para la deconstrucción de las diversas formas de discriminación imperantes en nuestras sociedades y les transmite valores de equidad y respeto a las diferencias. (Buquet, 2011).

ANEXOS

CUESTIONARIO

Carrera: Psicología

Sexo: Mujer () Varón ()

Semestre: 9no

Estado civil: _____

Promedio: _____

Religión: _____

Edad: _____

Responde las siguientes preguntas:

¿Es la psicología una ciencia? Si _____ No _____ No se _____

¿Qué la define como ciencia?

¿Qué características debe tener la persona para dedicarse a la labor científica?

¿Te gustaría dedicarte a la investigación? Si _____ No _____ No se _____

¿Por qué? _____

A lo largo de la carrera aproximadamente ¿ A cuántas autoras (mujeres) leíste como parte del programa establecido? _____

Menciona 5 de ellas:

A lo largo de la carrera aproximadamente ¿ A cuántos autores (varones) leíste como parte del programa establecido? _____

Menciona 5 de ellos:

¿De las áreas de la Psicología impartidas en la FES_Z (metodología, educativa, clínica y social) en cuál de ellas leíste a mas autoras mujeres? _____

¿De las áreas de la Psicología impartidas en la FES_Z (metodología, educativa, clínica y social) en cuál de ellas leíste a mas autores varones? _____

De las siguientes características marca con una X las que consideres son propias de la ciencia

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| _____ Neutralidad | _____ Heteronomía |
| _____ Autonomía | _____ Cooperación |
| _____ Competitividad | _____ Compromiso |
| _____ Entrega | _____ Compatibilización |
| _____ Objetiva | _____ Subjetiva |
| _____ Rígida | _____ Flexible |
| _____ Racional | _____ Emocional |

¿Por qué la ciencia debe tener esas características?

Marca con una X que tan de acuerdo estas con los siguientes ítems:

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La persona dedicada a la investigación en psicología debe regirse por el método científico sin dejarse influir por ningún otro factor de orden social o personal.					
Las emociones entorpecen la labor científica					
Para pertenecer a la comunidad científica la persona solo deben seleccionarse sólo en función de sus méritos académicos, sin importar el sexo					
Además de los méritos académicos, para pertenecer a la comunidad científica se deben establecer cuotas por sexo garantizando la representación de igual número de mujeres y varones					
Las mujeres hacen mejor ciencia que los varones					
Los varones hacen mejor ciencia que las mujeres					
No importa el sexo de las personas para hacer buena ciencia, sino su capacidad					
Se hace mejor ciencia cuando se compite					

La ciencia sólo la hacen las personas con una inteligencia excepcional					
La subjetividad no debe intervenir en el proceso de producción científica					
Se hace mejor ciencia cuando se hace sobre bases de cooperación					
La psicología debe ser una ciencia basada en el principio de neutralidad					

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Acevedo, Emilio. (2010). Continente y contenidos en la escuela. El sesgo androcéntrico en la educación formal. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. España.

Acevedo, Emilio. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza- aprendizaje formales (II). Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. España.

Álvarez, Francisco. (2012). Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería Universidad de Valladolid, España.

Álvaro, J. Garrido, A. (2003). Psicología social, perspectivas psicológicas y sociológicas. Mc Graw Hill. México.

Asensi, Viviana. Parra, Antonio (2002). El método científico y la nueva filosofía de la ciencia. Anales de Documentación, núm. 5, 2002, pp. 9-19, Universidad de Murcia. España

Barbera, Ester. Martínez, Isabel. (2004). *Psicología y Género*. Pearson, Prentice-Hall. 399 pp. Madrid, España.

Barffusón, René; Revilla, Jorge; Carrillo, Carlos (2010). Aportes feministas a la educación. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 15, núm. 2, pp. 357-376. Universidad Veracruzana. Xalapa, México.

Becerra, Julieta. García. Julieta. Sánchez, José, Santiago, Héctor (2005). Fundamentos en metodología experimental en psicología. UNAM. Facultad de Estudios Zaragoza. México

Bello, Ana. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. Educar 29. Universidade de A Coruña, España.

Blanco, Nieves. (2000): Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto, en Santos, M.A. (Coord.) EL Harén pedagógico. Barcelona, España.

Blázquez, Norma. (2008). *El retorno de las brujas incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres en la ciencia*. CEIICH-UNAM, México.

Bonilla, Amparo. (2010). *Psicología y género: la significación de las diferencias*. Dossiers Feministes, Instituto Universitario de Estudios de la Dona. Universidad de Valencia, España.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona.

Bourdieu, Pierre. (2001). *Lo que significa hablar*. Colmenar viejo. Madrid, España.

Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje nº 125. Ed.Visor. Madrid.

Bunge, Mario. (1975). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XX. Buenos Aires.

Buquet, Ana (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior*. Perfiles Educativos. vol. XXXIII, número especial, UNAM. México.

Bustos, Olga (2005). *Sexismo en el lenguaje claves para erradicarlo en los medios y en las instituciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología.

Calvo, M. (2006). *La divulgación de la ciencia, desafío del siglo XXI*, disponible en: <http://www.manuelcalvohernando.es/articulo.php?id=8>

CARRASCO GALÁN, María José. García Mina, Ana (2000.). *Cuestiones de Género. Varones y mujeres: ¿dos universos diferentes?* Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España

Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar N. (2003), *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, UNAM-CESU. México.

Colas, pilar. (s/f). Investigación educativa y crítica feminista. Universidad de Sevilla.

Daza, Gladys. (2005). Comunicación y educación: dos dimensiones convergentes en la recuperación del ser humano. Facultad de ciencias sociales. Año 1. Núm.2. Madrid, España.

Díaz, Alba (2003) *Educación y género. Colección pedagógica Universitaria* No. 40. Recuperado el 15 de julio de 2010 en http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf

Escámez, J. García, R. (2005). Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género. Libro del profesor. Editorial Brief. Valencia.

García Dauder Silvia (2005) *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*, Madrid: Narcea Ediciones.

García Dauder Silvia (2010) El olvido de las mujeres pioneras en Historia de la Psicología. Revista de historia de la psicología: Publicaciones de la Universidad de Valencia, vol. 31, núm. 4. Valencia, España

García, Silvia. (2003). *Psicología y Feminismo: Una aproximación desde la psicología social de la ciencia y las epistemologías feministas*. Facultad de Psicología Universidad Complutense de Madrid. España.

Gómez, Amparo. (2007). Valores y sesgos de género en el conocimiento científico y su transmisión. Universidad de la laguna, España.

Gonzales, Reyf. (2000). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Universidad de la Habana, Cuba.

González, María (2007). Educación de la mujer en el siglo XIX Mexicano. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Guevara, Elsa (2008) —“La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género”, *Sociológica* Año 23, núm. 66, enero-abril, pp.71-92, Universidad Autónoma Metropolitana.

Guevara, Elsa. (2016, en prensa). —“Entre violetas y ecuaciones. El derecho de las mujeres al conocimiento científico” en Jarquín, María Elena (Coord.), *El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos*. México: CEIICH-UNAM.

Guevara, Elsa y García, Alba (2010). —“Los obstáculos para dedicarse a la investigación en mujeres estudiantes” *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3° época, Vol. VII, Número 18, enero-junio, pp. 17-24.

Guevara, Elsa y García López, Alba. (2010). —“Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales”. *Investigación y Ciencia*, Vol. 18, Núm. 46, pp. 10-17 Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Guevara Elsa y García Alba (2011) ¿Contenidos sexistas en revistas de divulgación científica? *Memorias del XVIII Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Técnica* realizado en la ciudad de Morelia del 4 al 7 de octubre.

Guevara Ruiseñor Elsa, Rosas Ponce, Liliana y García López, Alba (2014) —“Asimetrías de género en Revistas Mexicanas de Psicología” *Revista Internacional PEI: Por la psicología y la educación integral*, Año 03 Número 06: 22-42, enero-febrero

Guillar, Moisés. (2009). Las ideas de Bruner. —“de la revolución cognitiva” a la —“evolución cultural”. *Educere*. Vol. 13. Núm.44. pp. 235- 241. Universidad de los Andes. Venezuela.

Guilligan, Carol (1985) *La Moral y la Teoría*, F.C.E. México.

Izquierdo, Ma. De Jesús. Leon, Francisco. Mora, Enrico. (2008). Sesgos de género y desigualdades en la evaluación académica, en *Arxius de ciencias social*, núm 19. Pp 75-90

Izquierdo, Ma. de Jesús. (2004). Cuidado y provisión: El sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Leahey, T. (1998). Historia de la psicología (principales corrientes en el pensamiento en el pensamiento psicológico). Prentice Hall. Madrid, España

López, Esther. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Intralingüística*. pp. 630- 639. Barcelona, España.

Lucas, María. Suarez, Ángel. Godoy, María. (2010). *Mujer y educación*. Buenos Aires, Argentina

Maffía, Diana. (2004). *Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia*. En *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica* (N. Blasquez Graf y J. Flores (ed.), págs. 623-635). CEIIH-UNAM, México.

Maffía, Diana. (2005). *Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia*. En *ciencia, tecnología y género en Iberoamérica* (N. Blázquez Graf y J. Flores. Pág.623- 635). CEICH UNAM, México.

Maffia, Diana. (2007). *Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia*. *Revista venezolana de estudios de la mujer*. Vol. 12- N° 28. Caracas, Venezuela.

Mata, Isabel. (2003). Análisis descriptivo del lenguaje sexista en un texto universitario desde la perspectiva de la coeducación. *Euphoros*. Madrid, España

Meler, Irene (2002). Comentario. Relaciones de género y subjetividad: debates actuales. *Actualidades en psicología*. Año/vol.18, núm. 15. Costa Rica.

Mingo, Araceli. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica, México.

Miqueo, Consuelo. Germán, Concha. Fernández, Teresa. Barral, Ma. José. (2011) *Ellas también cuentan, científicas en los comités de revistas biomédicas*. Prensa universitaria de Zaragoza.

Morales, Oscar y González, Carolina (2007). Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional: ¿Dónde está ella? En *Educere*. (11/038) (pp. 443-453). Venezuela: Universidad de los Andes. Consultado el 30 de mayo de 2011, en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603810>

Muchnik, E. (2002) *La Psicología social: aspectos históricos en psicología social*. Pretince Hall. Argentina.

Mueller, Fernand (2007). *Historia de la psicología. De la antigüedad hasta nuestros días*. Traducción de Gonzáles Francisco. Fondo de cultura económica. México.

Negrete, Aquiles. (2008). *La divulgación de la ciencia a través de formas narrativas*. CEIICH-UNAM, México.

Palacio, Loreto (2009). Epistemología y Pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. En *Horizontes Educativos* (14/1) (pp. 65-75). Chile: Universidad del Bío Bío. Consultado el 8 de junio de 2011, en

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/979/97912444005.pdf>

Patalano, Mercedes. (2005). Las publicaciones del campo científico: las revistas académicas de América latina. *Anales de Documentación*, 8 (2): 217-235

Prieto José, Blasco Ricardo, López Gerardo (2008). El discreto encanto de ser masculino. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 29(2), pp. 229-241. Madrid España.

Rementol, Santiago. (2010). La comunicación de la ciencia: historia de una monja. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 3 (2): 47-74.

Rodríguez, María y Zubieta Judith. (2005). Mujeres en la ciencia y la tecnología en Hispanoamérica y Europa. UNAM. México.

Roman, Rosario. (2007). El sexismo en la psicología mexicana. Cuaderno espacio femenino. Vol., 17 núm. 01. México

Román, Rosario (2007). Reseña de psicología y feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en psicología. Estudios sociales. Año/vol. XV. Núm. 030. Sonora. México.

Roudinesco, Elizabeth. (2010). La familia en desorden. Traducción de Pons Horacio. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, Argentina.

Russell, Jane M. (2000). *La comunicación científica a comienzos del siglo XXI*. Recuperado noviembre 23, 2011, de: <http://www.oei.es/salactsi/rusell.pdf>

Rystrom, Elina. (2011). Princesas a la sombra. X jornada de investigación de la facultad de ciencias sociales. Montevideo.

Sánchez, Ana. (2002). El androcentrismo científico el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. Universidad de A. Coruña. Educar 29, 91- 102.

Santana, Lenise. Cordeiro, Rosineide. (2007). Psicología Social, construccionismo y abordajes feministas: diálogos desconcertantes. Año 17. Nº 50. Fermentum. Mérida – Venezuela.

Schussler, Renate. (2007). Género y educación. Biblioteca nacional. Lima, Perú

Sierra, Zayda y Klaus, Andrés. (2003). Una mirada a la ciencia desde la perspectiva de género.

Subirats, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En monográfico Género y educación. Biblioteca digital Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la Cultura. Revista iberoamericana

de educación. Número 6 pp. 49-78. Recuperado el 20 de mayo de 2012 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm>

Stromquist, Nelly (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educ. Soc. Campinas*. Vol.27. núm. 95. P. 361-383

Tortosa Gil, F. (1998). *Historia de la psicología moderna*. Mac Graw Gil. Madrid, España

Van den Eynde. (1994). Género y ciencia, ¿Términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. *Revista iberoamericana de educación*. Núm. 6

Vera, Pablo. López, Wilson. Silva, Luis. (2011). La producción científica en psicología latinoamericana: un análisis por países. *Revista latinoamericana de psicología*, vol, 43, núm. 1. Fundación universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia

Villuendas, María. Gordo, Ángel. (2003). *Relaciones de género en psicología y educación*. Comunidad de Madrid. Madrid, España.

Winkler, María. Magaña, Irene. Wolff, Ximena. (2004). Otra Historia de la Psicología: Una Tríada de Mujeres. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 38, Núm. 1 pp. 5-14. Santiago de Chile, Chile.