



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EQUIDAD DE GÉNERO: REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE
PEDAGOGÍA, FES-ACATLÁN

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LILIANA VILLANUEVA SÁNCHEZ

TUTORA:
DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DR. MARCOS MIZERIT KOSTELEK (FES ACATLÁN)
DR. MIGUEL MONROY FARIAS (FES IZTACALA)
DR. CELERINO CASILLAS GUTIÉRREZ (FES ACATLÁN)
DRA. ROSARIO LETICIA CORTÉS RÍOS (FES ACATLÁN)

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado De México

Diciembre, 2020



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.

RESUMEN

Pese a la incorporación de la política de género en la UNAM, -sugerida por organismos nacionales e internacionales-, no obstante, al interior de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) se registran aún casos de violencia en el noviazgo, discriminación por motivos de género, acoso sexual por parte de profesores y el desconocimiento por parte de directivos, docentes y alumnos de la política y de las acciones que sobre el tema se han implementado en la facultad.

Estas políticas y prescripciones institucionales reflejan que dejan de lado las necesidades reales de los estudiantes a quienes van dirigidas. De ahí surge el interés por incursionar en el terreno de las representaciones sociales de los estudiantes, para escuchar sus voces, descubrir lo que para ellos significa la equidad de género, las situaciones o necesidades que les inquietan y les conducen a reaccionar y actuar como lo hacen.

La presente investigación tuvo como objetivo conocer y analizar las representaciones sociales de la equidad de género en estudiantes de pedagogía de la FES-Acatlán. Se consideró el acercamiento a las representaciones sociales desde una perspectiva cualitativa, en la modalidad de estudio de caso, en el que se empleó una metodología descriptiva e interpretativa para obtener los sentidos y significados de los actores bajo estudio.

Los hallazgos más significativos denotan que en las representaciones sociales sobre equidad de género en estudiantes de pedagogía se han introducido nuevas maneras de entender las relaciones entre los géneros, sin embargo, las actitudes de los estudiantes de este estudio aún muestran presencia de un núcleo de la representación en el que predominan inequidades y estereotipos de género aprendidos.

En discurso, comportamiento y prácticas sociales aún se presentan fuertes resistencias al cambio, resistencias que se encuentra íntimamente relacionadas a uno núcleo central que se mantiene hegemónico al preservar creencias o ideas respecto a hombres y mujeres que favorecen las inequidades de género.

Un gran éxito he tenido al nacer,
gran fortuna de poder conocer
cada gente, cada mañana, un nuevo amanecer.
Gracias a la vida como dice la autora
Gracias a mis padres como grita mi ser
Gracias a lo que soy, como fue y como es.
Mis padres y ancestros que trazaron camino
mis mentores de vida, mis maestros de estudio,
la escuelita de inicio en mis primeros pininos
la máxima casa de estudios que siempre abre caminos
para encontrar un refugio, un sustento, un alivio
que ha sido mi casa, mi terruño querido.
Me dio grandes lecciones, me lleno de cariños,
un espacio que enseña y que cambia destinos,
apertura la mente, amplía sueños dormidos.
Gracias, UNAM, gracias te digo.
Tú que me has sostenido, con orgullo me inclino
Ante la grandeza de un lema, que ahora cobra sentido
Por mi raza hablará el espíritu y en mi corazón te bendigo.

GRACIAS INFINITAS UNAM, FES-ACATLÁN

AUTORA: LILIANA VILLANUEVA SÁNCHEZ

AGRADECIMIENTOS:

A los seres que hicieron posible mi vida, mis padres, como son, como han sido, con su historia y su legado, agradezco cada esfuerzo, su amor y les bendigo. A las fuerzas divinas que conjugaron todo para hacer posible mi llegada. Y gracias porque siempre continúan brindándome esa contención, ese amor, ese empuje para perseguir mis sueños y ser feliz.

A mis hermanos que abrieron camino para hacer del mío un sendero más tranquilo. A los que en breves instantes y con mucho cariño cumplieron su tiempo sanando y haciendo mi paso más sencillo. En su honor tomo mi vida y sonrío. Gracias Julio querido por estar en presencia y ser en vida mi hermano querido.

A cada miembro de mi familia y amigos que de diversas maneras y aún sin saber o con toda la conciencia han puesto en mi formación un granito de arena, una palabra de aliento, un espacio donde habitar, un abrazo, un ejemplo, un regalo, unas letras, un te quiero, un tú puedes, que invitan a no claudicar y a mantener la entereza para seguir mis sueños. Los nombres son muchos y quien ha estado sabe de sobra a quien me dirijo.

De manera muy especial a mi familia: Kevin, Miguel, Ángel, Sam, Sammy y Samantha.

El primero en decirme “tú puedes mamá” y con tantas lecciones de vida a partir de tu llegada siempre algo nuevo me enseñas, ha sido una aventura y un gran impulso para continuar aprendiendo.

Mi compañero amado, gracias infinitas por ser ese gran apoyo que a mi lado avanza. Porque con amor y una sonrisa acompaña cada proyecto que emprendo. Por tu impulso para continuar, por cada detalle que preparaste mientras duro este gran proyecto. Por tus palabras de aliento, por tus abrazos cuando sentía “ya no puedo”. Por hacer más ligeras las actividades en casa para que yo me dedicara a investigar, a escribir y a concluir.

A quienes solo un cortito tiempo estuvieron conmigo y partieron a continuar su destino: Ángel, Sam, Sammy mil gracias porque en su honor hoy tomo con mayor amor la vida y les honro, por siempre en mi corazón.

A esa chispa de alegría que llego a mi vida, quien me convoca a sanar cada día, Samantha.

A cada espacio de formación que me ha tendido la mano para avanzar un poco más en mi crecimiento personal, espiritual y profesional.

A todos mis maestros y maestras que en cada etapa de mi vida han sido pieza fundamental, que han aportado a mi vida enseñanzas, que han nutrido mi ser, con su luz, su paciencia, un silencio, una palabra de aliento, un regaño, su sabiduría.

Mi maestra de infancia que me guio en mis primeras lecciones, el camino de letras, de magia y el gusto por seguir aprendiendo. A cada uno de mis maestros de esa tierna infancia donde ahora sé que gracias a sus enseñanzas y ejemplo me incline por seguir sus pasos, y ahora la enseñanza al servicio de los niños y niñas es para mí un regalo y una manera de retribuir aquello que he recibido.

A la Dra. Patricia Covarrubias Papahiu por ser una excelente tutora, por su tiempo, guía y paciencia para concluir satisfactoriamente este arduo proceso con todo lo que implica concluir una tesis doctoral. Por su enseñanza profesional y académica, por sus palabras sabias y sobre todo la confianza en mí y en este trabajo que ha implicado tanto esfuerzo.

A cada uno de mis lectores: Dra. Leticia gracias por sus atinadas observaciones, correcciones y su reconocimiento; Dr. Miguel gracias por confiar y aceptar acompañarme en este proceso; Dr. Celerino, gracias por mostrarme el camino adecuado, por confiar y ser un ejemplo para concluir; Dr. Mizerit gracias por cada conversación, fueron motivación para dejar de postergar, sin planearlo me ha acompañado desde la licenciatura, hoy con gran alegría y cariño presente en mi tesis doctoral, mil gracias por coincidir y con plena consciencia o sin ella ha sido un ejemplo de vida y sabiduría para mí.

A mi querida UNAM y mi hermosa FES-Acatlán, un espacio de formación y contención en todos los sentidos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para realizar el Doctorado en Pedagogía, un apoyo fundamental para realizar y concluir satisfactoriamente este proyecto.

Agradecida infinitamente.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. Ampliando la mirada sobre la equidad de género.....	14
1.1 Evolución del feminismo y sus aportaciones.....	15
1.2 Un asunto de seres humanos, la Transversalización de la Perspectiva de Género	25
1.3 ¿Cómo surge la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en las Universidades?	29
1.4 Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM	33
1.5 Disposición e infraestructura para Transversalizar la Perspectiva de Género en FES-Acatlán	41
1.5.1 Equidad de género desde la visión directiva de la FES-Acatlán.	42
1.5.2 Acciones para la equidad de género en los Programas Académicos de la FES-Acatlán.	44
1.5.3 Acciones para la equidad de género en la carrera de Pedagogía.	45
Capítulo II. Del acercamiento teórico a la metodología de las Representaciones Sociales.	
Posibilidades para la comprensión del estudio	47
2.1 El origen de las Representaciones Sociales	49
2.1.1 De lo colectivo a social.	50
2.1.2 Las dimensiones de una representación.	51
2.2 Jodelet, Enfoque procesual	52
2.3 Abric y la Teoría del núcleo central.....	54
2.4 Representaciones sociales y género	56
2.5 Metodología para acceder a las Representaciones Sociales	64
2.5.1 Universo de estudio.....	64

2.5.2 Herramientas metodológicas.....	65
2.5.2.1 Cuestionario sobre representaciones sociales de la equidad de género.	65
2.5.2.2 Entrevista a profundidad.	66
2.5.2.3 Representación de la representación: formas de representar la equidad de género.	68
a. Representaciones de la inequidad en la universidad.	68
b. No soy mejor que tú.....	69
2.5.2.4 Genograma.....	69
2.6 Distanciamiento epistemológico y triangulación de métodos.	72
Capítulo III. La Equidad de Género: Representaciones Sociales de estudiantes de Pedagogía ...	80
3.1 Contexto y caracterización de los estudiantes de Pedagogía	80
3.2 Análisis del núcleo de la representación.....	82
3.3 Diálogo: una conversación profunda en la que emergen representaciones sobre la Equidad de Género	90
3.3.1 Guardianes de lo público y lo privado.	91
3.3.2 Equidad de género: asunto de seres humanos.....	93
3.3.3 Equidad de Género en mi vida.....	95
3.3.4 De lo ajeno a una reformulación de vida, tocada por la perspectiva de género.....	96
3.3.5 Equidad de género, posibilidad de una vida diferente.	100
3.3.6 El pan de cada día, la violencia en pareja.	103
3.3.7 De mujer a mujer, peleas sigilosas, tácticas.....	107
3.3.8 ¿Una lucha entre hombres y mujeres?	111
3.4 Impacto institucional de la Política de equidad de género en las representaciones de los estudiantes.....	113
Conclusiones.....	115

Reflexiones	119
Referencias.....	126
ANEXOS	135

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Actividades académicas, culturales y deportivas relacionadas con la equidad de género, agenda 2015.....	135
Anexo B. Cuestionario	145
Anexo C. Entrevista.....	148
Anexo D. Representación de inequidades de género en la universidad	151
Anexo E. No soy mejor que tú.....	152
Anexo F. El genograma.	153

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 <i>Aportaciones del feminismo S. XVII y finales de S. XVIII.</i>	16
Tabla 2 <i>Aportaciones del feminismo S.XIX e inicios del S. XX</i>	20
Tabla 3 <i>Aportaciones del feminismo segunda mitad del S.XX</i>	22
Tabla 4 <i>Definiciones del Gender Mainstreaming</i>	27
Tabla 5 <i>Instrumentos metodológicos</i>	76
Tabla 6 <i>¿Qué debe ser/hacer un hombre y una mujer?</i>	91
Tabla 7 <i>Representación de la Equidad de Género- Dinámica “No Soy Mejor que Tú”</i>	94
Tabla 8 <i>Equidad de género en mi vida</i>	95
Tabla 9 <i>Impacto positivo de la perspectiva de género en la vida de los hombres</i>	97
Tabla 10 <i>Impacto positivo de la perspectiva de género en la vida de las mujeres</i>	98
Tabla 11 <i>Equidad de género: una posibilidad de vida diferente</i>	101
Tabla 12 <i>Violencia en pareja, el pan de cada día (hombres)</i>	103
Tabla 13 <i>Violencia en pareja, el pan de cada día (mujeres)</i>	104
Tabla 14 <i>De mujer a mujer, peleas sigilosas, táctica (hombres)</i>	107
Tabla 15 <i>De mujer a mujer, peleas sigilosas, táctica (mujeres)</i>	108

TABLA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Esquema de triangulación</i>	76
Figura 2: <i>Estado civil de ambos turnos</i>	82
Figura 3: <i>Campo de RS de Género</i>	83
Figura 4: <i>Campo de RS Perspectiva de género</i>	83
Figura 5: <i>Campo de RS de Estereotipos de género</i>	84
Figura 6: <i>Campo de RS Violencia de género</i>	85
Figura 7: <i>Campo de RS de Equidad de género</i>	85
Figura 8: <i>Campo de RS de Machismo</i>	86
Figura 9: <i>Campo de RS de feminismo</i>	87
Figura 10: <i>Campo de RS de Violencia en el noviazgo</i>	88
Figura 11: <i>Campo de RS de Equidad de género y universidad</i>	88
Figura 12: <i>Campo de RS de Inequidad y Universidad</i>	89

Introducción

El tema de la equidad de género actualmente es un tema relevante en las Instituciones de Educación Superior (IES) luego de serlo también en debates nacionales e internacionales que han puesto el lente de aumento en la resolución de situaciones de violencia de género en contextos diversos.

Es un tema de auge en la UNAM, después de que en 2010 se conformara la Comisión de Equidad de Género, se vuelve un asunto de índole prioritario y un compromiso que requiere acciones contundentes y visibles como parte de la llamada Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género (ITPG) en las IES.

Las inequidades de género están presentes dentro y fuera de los recintos académicos, es un tema de importancia internacional, nacional y particular de la UNAM. Por ello, y debido a las cuestiones nacionales e internacionales, la equidad de género es un asunto de especial atención que exigen a la Instituciones de Educación Superior atender mediante la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género (ITPG) las inequidades presentes en la población universitaria en general.

La presente investigación surge luego de encontrar hallazgos durante las investigaciones que realicé en 2005 y 2012.

En la primera, el acercamiento a estudiantes de la FES-Acatlán me llevó a conocer aspectos de la salud sexual y reproductiva de jóvenes universitarios, tales como: violencia en el noviazgo, conocimiento y uso de métodos anticonceptivos, establecimientos de vínculos afectivos y eróticos, presencia de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), acoso sexual por parte de profesores; dando cuenta de que el ejercicio de la sexualidad estaba marcado por diferencias de género, prevaleciendo aún para las mujeres y para los hombres mandatos culturales de género que les conducían a relacionarse, a las primeras por amor, mientras que ellos lo hacían por placer; en las relaciones de noviazgo las mujeres permitían ser agredidas en nombre del amor romántico que enmascara la violencia bajo frases como “porque me quiere me cela”, mientras los varones ejercían el poder y dominio bajo la creencia de “por ser hombre y ella -mi novia- tengo derecho a revisar su celular y decirle cómo se vista o con qué amigos sale o no”. Lo que se evidenció en la investigación de

2005¹ fue que el ejercicio de la salud sexual y reproductiva en jóvenes de esta Facultad se desarrollaba aún bajo creencias y patrones culturales aprendidos a través de la socialización de género (Villanueva, 2005)

Entre otros hallazgos encontré, un discurso, instaurado en las políticas, los programas educativos y expresado por parte de actores universitarios: director de la facultad y jefes de programa, que llamaba a la formación integral de estudiantes, dejando fuera aspectos tan significativos como la sexualidad y la equidad de género, lo anterior me condujo a la investigación de 2012² donde acerqué el lente de la perspectiva de género para conocer el discurso y acciones promovidas en la facultad, bajo una prometedora política de género que pretendía la institucionalización y transversalización de la misma. En dicha investigación los hallazgos permitieron dar cuenta que continuaban inequidades de género entre las que destacaba sexismo, acoso sexual, discriminación de género, violencia en el noviazgo, así como la permanencia de estereotipos de género. Es decir, la política instaurada en el discurso, pero no en las acciones, además, el desconocimiento de la misma dejaba claro el porqué de la prevalencia de las inequidades arriba mencionadas (Villanueva, 2012).

Algunas inequidades de género citadas en las investigaciones anteriores las presencié como docente y alumna; mi cercanía como docente de la carrera de pedagogía me permitió palpar desde la propia voz estudiantil la vivencia de situaciones relacionadas con la inequidad de género descritas. Algunas de las situaciones evidenciadas de manera empírica las corroboré al desarrollar las investigaciones citadas anteriormente, así como investigaciones en torno a la violencia e inequidad de género desarrolladas por algunos(as) otros(as) colegas: Rosa Valls (2008), Fernández, Hernández y Paniagua (2013) Hill y Silva (2005), Buquet, Cooper Mingo y Moreno (2013).

Los hallazgos reflejaron de manera general que tanto la UNAM como la FES-Acatlán son actualmente terreno fértil para integrar la equidad de género, dadas las condiciones que han posibilitado la adopción de la política, diversas instancias internacionales y nacionales están tejiendo propuestas para acercar la equidad de género al espacio universitario. Pese a ser un terreno

¹ Investigación que formó parte de Proyecto PAPIIT “Identidades estudiantiles, sexualidad y salud sexual y reproductiva” con clave IN401706-3, desarrollado en la FES-Acatlán de 2006 a 2008.

² Investigación de maestría “Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la FES-Acatlán: estudiantes universitarios” desarrollada de 2010 a 2012.

fértil, aún están presentes inequidades de género en la población estudiantil universitaria, una política de equidad instaurada que no se palpa como parte de la cultura institucional de la misma, también forma parte el desconocimiento de actores clave en la promoción y puesta en marcha de la política. Además, las voces estudiantiles se miran desarticuladas de la política instaurada, es decir, no se contemplan las necesidades reales y propias de la población a la que se dirige, los estudiantes.

Los estudiantes como menciona Gil Anton (2006), son desde preescolar hasta nivel medio superior los mudos e invisibles, incluso en la universidad continúan siéndolo. Se pierde de vista que son un elemento crucial para conocer cómo se vive el espacio escolar, qué requieren, qué necesitan, a qué problemáticas se enfrentan y cuál es su mirada al respecto. Las políticas dejan de ser para ellos y se construyen sin ellos, se dejan de escuchar sus voces, lo que significa, lo que implica, lo que verdaderamente importa para ellos.

Al interior de la UNAM podemos encontrar una política instaurada en discurso, pero no en acciones concretas que consideren las voces de los sujetos implicados, así se entiende de maneras diversas lo que representa y lo que significa para los estudiantes la equidad de género y por consecuencia las acciones propuestas tienden a quedar fuera de sitio o descontextualizadas.

Pretendiendo escuchar las voces estudiantiles trace las siguientes interrogantes para esta investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre equidad de género que tienen los estudiantes de Pedagogía de la FES-Acatlán?, en consonancia, ¿qué conocen sobre equidad de género? ¿Qué RS sobre equidad de género reconocen los estudiantes de pedagogía? ¿Cómo representan su experiencia en torno a la equidad de género al interior del espacio universitario? (en relación con sus pares, maestros y en general con quienes inter actúan en su andar por la Universidad), ¿Las acciones promovidas gracias a la política de equidad de género de la UNAM, influye en las RS que tienen los estudiantes?, ¿Qué otros factores influyen en las RS de la comunidad estudiantil de la carrera de pedagogía?

Formar parte de la comunidad investigada me permitió conocer de viva voz y con mayor riqueza lo que para los estudiantes representa la equidad de género, esta posibilidad conlleva también el riesgo de sesgar el análisis debido al grado de involucramiento personal dentro de este espacio académico. Dicho peligro se disminuyó y controló gracias a la vigilancia epistemológica durante todo el proceso de investigación. En esta vigilancia epistemológica fue de gran ayuda las

observaciones atinadas y las discusiones que a lo largo de la investigación tuvieron lugar con mi directora de tesis y con mis tutores.

Para realizar un acercamiento a los sujetos y dar respuesta a las interrogantes consideré necesario realizar una investigación de corte cualitativo que me permitiera llevar a cabo un análisis profundo sobre lo que para los estudiantes significa en realidad la equidad de género, descubrir cómo la equidad de género pasa por sus sentidos, por su experiencia, un estudio que más que generalizar me permitiera encontrar lo que representa para los sujetos en su particularidad y conjugarla con las condiciones en las que se ha instalado la política de equidad de género.

Para llevar a cabo dicho estudio, definí los siguientes **objetivos**:

Conocer y analizar las RS de la equidad de género en estudiantes de pedagogía de la FES-Acatlán.

Analizar la relación entre las acciones promovidas sobre equidad de género en la FES-Acatlán y las representaciones sociales que construyen estudiantes universitarios de la carrera de pedagogía.

Para lograr los objetivos planteados y dar respuestas a las interrogantes, tracé una ruta metodológica que permitió recuperar y comprender el significado que los estudiantes otorgan en su actuar social y rescatar esa subjetividad propia del ser humano. En tal sentido, la investigación realizada es tipo cualitativa e interpretativa con la intención de comprender a los sujetos más no explicarlos con afán de control de datos, ni como parte de un listado numérico que se generaliza, más bien permite adentrarme en los aspectos subjetivos. Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

Esta investigación constituye un estudio de caso, el cual tuvo como eje central caminar en búsqueda de la comprensión de la complejidad de un caso particular, realizando estudio endogámico respecto de las RS en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, en una carrera particular, Pedagogía, como se ahondará en el apartado correspondiente.

Para Stake (2005), el estudio de caso “... es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano (1994) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (p. 81).

Como parte de un estudio de caso se busca generar conocimiento de lo particular sin dejar de lado su contexto, se destaca la contextualización del objeto de investigación asumiendo que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real.

En consecuencia, con lo planteado, consideré realizar un acercamiento a las representaciones que los estudiantes otorgan a la equidad de género desde una perspectiva cualitativa, debido a que permite recuperar la totalidad de los sentidos, acercándonos al “mundo de la vida” (Husserl, 2008), a ese mundo de interacciones donde las personas se dejan llevar por el sentido común, “capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia (...) de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida” (Schutz, 2003, p.127).

Parte del mundo de la vida son las representaciones sociales entendidas como “entidades tangibles, (que) circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979, p.30) y tal como lo plantea este autor cuando se representa una cosa no solo se reproduce, también se recrea, se reconstruye de ahí que el acercamiento a las RS de los estudiantes sobre la Equidad de Género (EG) resulta trascendental para poder mirar cómo es que la reconstruyen, como una forma de entender, comprender y aprehender el entorno social.

Siguiendo a Jodelet, este tipo de conocimiento se crea y se construye a partir de experiencias, conocimientos, modelos de pensamiento que recibimos y reproducimos.

Algunas formas en que podemos encontrar las RS son: imágenes (que condensan un conjunto de significados), sistemas de referencia (permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado), categorías (que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver) y las teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 472).

Teniendo en cuenta que las RS se construyen a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos por tradición, la educación, la comunicación social (Jodelet, 1986), el acercamiento a los informantes giró en torno a dichos aspectos, para captar las RS de la equidad de género. Además, fue necesario considerar las circunstancias socioeconómicas (grado de escolaridad, situación laboral e ingresos, el lugar donde

habitan) y el contexto familiar (conforma la historia de cada persona y sus sentimientos) pues como lo plantea Piña (2004) las RS se construyen a partir de los diferentes grupos sociales y el tipo de información que de ellos se desprende.

La equidad de género como un constructo social requiere ser analizada como tal, por ello retomar “la construcción social de la realidad” de Berger y Lukcmann (1995) me permite adentrarme en la internalización de roles de género de los estudiantes, describiendo sin presuponer causas, para conocer esa realidad que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente. Dichos roles de género se establecen fundamentalmente a partir de una organización social, que de manera sistemática produce relaciones de subordinación y jerarquía, las cuales han perdurado a lo largo de la historia, manteniendo la dominación masculina a través de diversos medios que producen efectos en las relaciones de género en distintos contextos específicos (políticos, económicos, sociales y en el terreno que me compete, espacios educativos). Comprender las desigualdades que se han construido a partir de las diferencias entre hombres y mujeres requiere despojarnos de la concepción de naturaleza y “denunciar los procesos responsables de transformación de la historia en naturaleza, y de la arbitrariedad cultural en natural” (Bourdieu, 2007:12), dejar de naturalizar las desigualdades requiere entenderlas como resultado de construcciones históricas y culturales.

Por lo anterior, analizar las RS respecto a la equidad de género requiere comprender que lo que aquí se produce o reproduce no depende únicamente de la estructura de la institución sino de elementos de orden cultural con los que interactúan los sujetos que la integran.

Autores como Santos Guerra (1990) y Pérez Gómez (1994) argumentan que los fenómenos que surgen en los contextos educativos son de carácter social y por consecuencia serán múltiples y diversas las maneras para reconstruir la realidad. Considerando lo anterior, la metodología de investigación empleada requirió respetar la naturaleza de lo que la realidad muestra (lo que manifiestan los estudiantes con respecto a las RS) y contextualizar los diferentes elementos que de una u otra manera le influyen.

En consecuencia, con lo anterior y con base en los objetivos planteados, la presente investigación mantiene un enfoque interpretativo de la realidad (Taylor y Bogdan 1990; Sandín, 2003) por lo que me apoyé en procedimientos y técnicas del paradigma de la investigación cualitativa debido a que ésta camina hacia la generación de conocimiento comprensivo en la complejidad del fenómeno social estudiado (Goetz y Lecompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994).

El conocimiento a construir lo busqué desde la base en la que se producen los datos descriptivos de la realidad, es decir, surgió de las propias voces de los informantes (Taylor y Bogdan, 1990) que nos reveló el significado, así como, los marcos de referencia en el que se ubican y actúan ellos mismos. Esta investigación permite acercarnos al fenómeno educativo desde la RS que han construido y reconstruido los estudiantes en torno a la equidad de género.

De esta manera, la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales puede orientar a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, tomar decisiones, así como descubrir y desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003). Buscando la comprensión en profundidad del fenómeno más que la generalización del mismo, se trabaja en una sola entidad universitaria (FES-Acatlán), una sola carrera (Pedagogía), e informantes clave bajo la noción de saturación, momento en que ya no se obtuvo nueva información y esta comenzó a ser redundante.

Se eligió la carrera de Pedagogía de la FES- Acatlán como un caso en particular debido a que es una de las Facultades con menor incidencia tanto en datos estadísticos (radiografía de género) como en acciones por parte de la Comisión General de Equidad (CGE) en conjunto con el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), ahora Centro de Investigación sobre Equidad de Género (CIEG).

De la revisión sobre lo que PUEG ha investigado sobre inequidades de género en la Universidad en los tres actores que se enfoca (académicos, estudiantes y personal administrativo) FES-Acatlán es una de las entidades de las que menos datos y acciones se arrojan.

Además, es una de las Facultades externas a CU que no cuenta con un área específica de Género al interior de ella, como sucede por ejemplo en FES-Iztacala con su Programa Institucional de Estudios de Género Iztacala (PIEGI); FES-Aragón cuenta con un Programa de Servicio de Investigación y Estudios de Género Sexualidad y educación.

Pese a ello, se han llevado acciones no precisamente por PUEG sino por instancias propias de la Facultad.

La carrera de pedagogía es el espacio dentro de la Facultad que mayor recorrido tiene en materia de equidad de género, en investigación, difusión incluso como parte de lo curricular. Es un espacio en el que se observa la implementación de acciones para impulsar la equidad de género y se hacen también extensivas a la comunidad universitaria.

La relevancia y pertinencia de llevar a cabo la investigación endogámica, específicamente en la carrera de pedagogía, resulta al considerar que es un espacio enfocado en la formación de profesionales que a su vez serán formadores en diversos espacios educativos, de ahí la importancia y pertinencia debido a que su propia visión del mundo incidirá en la manera de mirar y resolver viejos problemas de la realidad educativa como lo es el terreno de las inequidades entre los géneros.

De la manera en cómo ellos representan la equidad de género dependerá en cómo abordan, enfocan, analizan, resuelven y proponen estrategias de intervención frente a situaciones históricas como es la presencia de prácticas discriminatorias y excluyente en espacios escolares o no escolares, la reproducción de roles estereotipados, la brecha de género que afectan la presencia de acceso, permanencia y egreso de las mujeres en los distintos niveles educativos, entre otros asuntos tocantes a las relaciones desiguales entre los géneros.

Los aspectos revelados en esta investigación, como lo enuncié anteriormente, pueden significar un aporte para la planificación y desarrollo de programas educativo- preventivos de inequidades de género que impliquen un abordaje más cercano a lo pedagógico que contemple las voces estudiantiles.

Otro aspecto relevante que me condujo a realizar el estudio endogámico, surge luego de hacer una revisión a cerca de las investigaciones referentes a equidad de género y representaciones sociales.

En las investigaciones encontradas generalmente no se hace alusión al estudio de las RS como esa posibilidad de acceder al sentido común y cotidiano para que una vez identificadas sean reconocidas y retomadas como agentes de cambio. De la misma manera en el recorrido por las investigaciones se observa que quienes emplean el enfoque procesual excluyen el estructural o viceversa, y lo que yo planteo en este trabajo es incluir, tejer un puente entre ambos enfoques de tal manera que se complementen más que se excluyan.

Las RS son aprendidas, por ello resulta fundamental generar estudios que permitan identificar el origen de la RS (la estructura alrededor del cual se construye una RS) y las posibilidades de transformación (los procesos sociales que dan origen a una RS) para re-aprender, re-construir y re-significar actitudes, pensamientos, ideas en torno a lo que es y debe ser un hombre y una mujer, en cuanto a las maneras de relacionarse y de generar respeto por el otro o la otra. En consecuencia, la investigación que realizo integra dos enfoques, el procesual y estructural.

Desde el campo educativo sería importante comenzar a generar estudios que permitan comprender cómo se aprende y cómo puede transformarse mediante acciones pedagógicas las relaciones entre los géneros desde eso que se vive, se siente y se representa sobre la equidad de género. Y en particular no existen estudios de esas representaciones en los futuros pedagogos, pieza clave en la educación, como agentes formadores en diferentes áreas que impactan en lo educativo de múltiples maneras. Abrir un panorama de lo que representa la equidad de género para los futuros formadores podría generar nociones importantes para complementar su formación de tal manera que la equidad de género se fomente en su propia formación y ello se vea reflejado a su vez en las diferentes áreas donde se desempeñará un pedagogo.

Grosso modo, el universo que conformó la investigación fueron estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Durante la primera etapa de recolección de datos, se aplicó un cuestionario a 51 estudiantes, 21 mujeres y 4 hombres del turno matutino; 21 mujeres y 5 hombres del turno vespertino; en la siguiente etapa se aplicó entrevista a profundidad a 8 estudiantes, 4 del turno vespertino y 4 del turno matutino, misma cantidad de hombres que mujeres.

Ante el mosaico de diversidad y experiencias que se aperturan a través de los informantes, consideré pertinente plantear a los alumnos, situaciones donde pusieran en juego la(s) forma(s) en que representan la equidad de género. Las técnicas trabajadas con los grupos de ambos turnos fueron las dinámicas: *Representaciones de la inequidad en la universidad*, y *No soy mejor que tú*³ en un sentido amplio permitieron recuperar a través de esas experiencias, ideas y actitudes las formas en que representan y viven la equidad/inequidad dentro del espacio universitario.

La *interpretación* de una RS se da en el *contexto social* donde aparecen los actores, es decir, las RS se entienden a partir del contexto de los informantes, por lo anterior hice uso del *genograma*⁴ adaptándolo con algunas otras preguntas enfocadas a la temática que nos convoca. Además del genograma que nos permite identificar características específicas de los informantes, fue necesario también recorrer el sendero universitario, generar un panorama que permitiera vislumbrar cómo se entiende la equidad de género en la Universidad, es decir qué contexto rodea al estudiantado de la FES-Acatlán.

³ Ver el desarrollo de las técnicas en el Anexo 1 y 2

⁴ Ver Anexo 3

El mundo de la vida sienta las bases para la experiencia humana, retomada en este trabajo para acercarnos a las representaciones, que al igual que la experiencia, no es la sumatoria de cosas inconexas, sino la sumatoria de cosas insertas en un entramado complejo de interrelaciones, a las que se acceden a través de la implicación: espacio, tiempo y causalidad (Husserl, 2008). El desarrollo y explicación de los planteamientos de ese entramado se exponen a lo largo del presente trabajo.

El primer capítulo *Ampliando la mirada sobre la equidad de género*, realizo un viaje por el tiempo, para conocer los movimientos que dan origen al cuestionamiento de inequidades de género entre hombres y mujeres, el feminismo. Posteriormente me adentro a dar respuesta sobre cómo se comienza a integrar la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En este primer capítulo transito el camino que no solo mira las inequidades que recaen sobre las mujeres, sino que ve más allá del género e incluye también las inequidades presentes en la vida de los varones, transitando las formas en que la organización patriarcal ha perjudicado a los seres humanos en general, *Un asunto de seres humanos, caminando hacia la transversalización de la perspectiva de género*, me adentro en los eventos nacionales e internacionales que dieron pauta para que la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género (ITPG) pudiera llegar a las IES y así, conocer cómo y en qué condiciones llega a la UNAM y particularmente a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

En el segundo capítulo *Acercamiento teórico a las Representaciones Sociales*, abarco el eje teórico metodológico y la unidad de análisis que conduce la investigación. Este espacio pretende servir para comprender por qué es para los fines de esta investigación la mejor perspectiva al adentrarnos en los significados de la equidad de género. Ubico los orígenes desde donde surge el término de RS, al pasar de lo colectivo con Durkheim a lo social con Moscovici, quien nos explica la transformación de un objeto en representación simbólica a través de tres dimensiones: información, campo de representación y actitud.

La base de lo escrito en la teoría de las RS está en el origen, sin embargo, retomo las aportaciones de otros autores como Jodelet, Abric, Banchs y Piña, pues cada uno realiza aportaciones desmenuzando un poco más en qué consiste o qué elementos conforman una RS, o cómo llegar a ella desde lo que en su tiempo y contexto consideraron lo mejor. Apoyada en Banchs, explico de qué manera para esta investigación resulta crucial el complemento que puede surgir del enfoque

estructural y procesual. Así mismo, para acceder al conocimiento utilizo la triangulación, combinando técnicas desde ambos enfoques para una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. En este capítulo también revisé algunos trabajos en los que han sido abordadas las representaciones sociales en el ámbito educativo y en relación a cuestiones que tienen que ver con el género.

En el Tercer capítulo *La equidad de género: representaciones sociales del alumnado de pedagogía*, aterrizo en la realidad mostrada por los alumnos con respecto a las RS sobre la equidad de género. Se puede vislumbrar en la conformación de la RS, su núcleo y los elementos susceptibles de modificarse o que ya están siendo trastocados por las realidades, características y contextos particulares de los sujetos.

Al avanzar en este apartado podemos confirmar algo que Banchs planteó como posibilidad al estudiar las RS, que consiste en mirar cómo la ideología, mitos, creencias y algunas representaciones culturalmente hegemónicas determinan el núcleo central, así en las RS sobre equidad de género podemos observar ciertos elementos de la cultura patriarcal que se encuentran enraizados al interior del núcleo de la RS y que aún conservan los estudiantes; también encontramos influencia de ciertos procesos microsociales que al interactuar conforman y transforman elementos de las RS, dichos procesos son posibles al interior del contexto donde se desenvuelven los y las estudiantes, en la interacción entre pares, con docentes y con las mismas experiencias que promueve la universidad y también las que suceden accidentalmente en su interior.

Si bien nada es acabado, todo continúa fluyendo y transformándose, cierro este trabajo con algunas conclusiones, que invitan a continuar analizando futuras investigaciones. Las RS que mostraron los estudiantes, como toda representación social, son susceptibles de re-crearse, así pues, continúan transformándose y transformando la realidad misma de quienes las adoptan y a la vez adaptan. Más aún en esta época de cambios vertiginosos y acelerados.

En síntesis, las representaciones sociales sobre equidad de género en estudiantes de pedagogía denotan que se han introducido nuevas maneras de entender las relaciones entre los géneros, sin embargo, las actitudes de los estudiantes aún muestran presencia de un núcleo de la representación en el que predominan inequidades y estereotipos de género aprendidos, en lo que Berger y Luckman nombran socialización primaria, y que de acuerdo a Abric, corresponde al sistema de

valores al cual se refiere el individuo, es decir, lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social, si bien es el elemento que resiste más al cambio, no significa que sea imposible su modificación pues así también lo manifiesta Moscovici, las RS son susceptibles de recrearse.

En discurso, comportamiento y prácticas sociales aún se presentan fuertes resistencias al cambio, a la resignificación de los roles tradicionales de género, dicha resistencia se encuentra íntimamente relacionada a un núcleo central que funge como núcleo hegemónico y que en la sociedad contemporánea se traduce en un pensamiento que aún dice “los hombres son así... y las mujeres así... debido a comportamientos que están determinados biológicamente”; pese a que en la actualidad tanto el núcleo como los elementos periféricos se encuentran en conflicto, en un ir y venir, en un discurso y acción que se contradicen, a la vez se continua nutriendo ese núcleo cargado de mitos, tabúes, creencias arcaicas de milenios pasados que se muestran vigentes generando la lucha entre hombres y mujeres.

Como parte de la naturaleza misma de una RS podemos observar que los elementos que conforman el núcleo central son los más difíciles de modificar o transformar, se encuentran enraizados y en estrecha vinculación con las representaciones culturalmente hegemónicas, con las creencias, mitos e ideologías ancestrales y milenarias que han pasado de generación en generación.

Si bien los movimientos feministas cuestionan una ideología imperante, su resistencia y presencia es aún fuerte y sigue prevaleciendo como parte de ese núcleo, ello no significa que no se muevan las ideologías y las creencias, incluso las actitudes con respecto a la cultura patriarcal se han modificado, sin embargo, se pueden observar modificaciones o transformaciones en los elementos periféricos de las RS, pero cuando se analiza a fondo, se encuentra en la raíz elementos que fueron configurados bajo la luz de una cultura basada en las relaciones de poder asimétrico entre hombres y mujeres.

Las nuevas generaciones se encuentran en conflicto entre lo antiguo y lo nuevo, una transición entre lo que fue y lo que se está generando para vincularse de nuevas maneras. La educación es un medio que puede complementar ese cambio, esa transformación, acompañando a los seres humanos en ese proceso de reconocimiento, crecimiento que permita mirar desde otro sitio al otro o a la otra, desarraigándose de antiguas creencias, resignificándolas y recreando nuevas maneras que permitan otros tipos de relaciones desde la reconciliación y la paz.

Los aspectos revelados en esta investigación pueden significar un aporte para la planificación y desarrollo de programas educativo- preventivos de inequidades de género que impliquen un abordaje más cercano, con una visión pedagógica que contemple las voces estudiantiles. Puede también ser un eje articulador entre lo que los estudiantes, futuros profesionales de la educación, representan y lo que pueden resignificar de sus propias representaciones para que a su vez coadyuven a otros a resignificar las relaciones entre los géneros de maneras más equitativas e igualitarias.

Capítulo I. Ampliando la mirada sobre la equidad de género

Hablar de equidad de género implica remontarnos al origen que posibilitó hacer del tema un asunto de relevancia social, se trata del feminismo, en sus orígenes, un movimiento sufragista que ha evolucionado, pasando por lo que algunas autoras nombraron neofeminismo “organización y lucha de las mujeres en los sesenta contra las formas de dominación impuestas por el sistema capitalista patriarcal” (Sánchez, 2002, p.18). El feminismo busca que las voces de mujeres sean escuchadas y visibilizadas las formas de violencia, discriminación y desigualdad que han vivenciado históricamente.

El movimiento feminista es un discurso ideológico y cultural que

... es entendido de manera creciente por parte de las feministas como una forma de pensar creada por, para y a favor de las mujeres como género específico, las mujeres son sujetos, sus voceras, las creadoras, de su teoría, de su práctica, de su lenguaje (González, 1987, p.9).

El feminismo ha atravesado por diferentes etapas, se ha nutrido de corrientes teóricas, políticas, filosóficas, y en cada una ha impactado de diversas maneras en el entorno social, cultural, político y económico. Una de las etapas ha sido la del feminismo académico a partir de la cual se comienza a trabajar la distinción del concepto sexo y género, dicha etapa será un eje articulador para sostener el presente trabajo, que versará sobre las representaciones sociales de la equidad de género y al igual que el género es una construcción socio-cultural.

La noción de sexo y género resulta clave para desarrollar debates en torno a la cuestión de si hombres y mujeres somos realidades construidas natural o culturalmente, lo evidente es que cada sociedad define a través de la cultura un deber ser para uno y otro partiendo de la diferenciación biológica, de una apariencia biológica sexual, que cultural, social e históricamente se convierte en desigualdades, aquí es donde el feminismo coloca el lente de aumento.

Es importante aclarar que, si bien el feminismo en sus inicios se enfoca en las desigualdades de género, éstas son observadas a partir de una inquietud política clara y distinta que centra la atención en la preocupación feminista por la condición subordinada de las mujeres y por las consecuencias sociales de esa subordinación.

El concepto de género se utilizó desde los inicios del feminismo para cuestionar la subordinación de un colectivo humano, las mujeres, sin embargo, este concepto lo han cuestionado y complementado a partir de diversas investigaciones que desde distintas ramas de conocimiento y

utilizando la categoría de género han nutrido y complejizado las posiciones teóricas, éticas, políticas del feminismo y gracias a ello es que se han incorporado otras nociones como la perspectiva de género, equidad de género, institucionalización y transversalización de la perspectiva de género.

Para comprender la incorporación de dichas categorías propongo remontarnos de manera breve y esquemática a los orígenes del feminismo, sus planteamientos y evolución. Lo anterior nos conduce al objetivo de este capítulo, conocer el origen sobre el cuestionamiento de las inequidades de género entre hombres y mujeres, para luego dar respuesta sobre cómo se comienza a integrar la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES).

1.1 Evolución del feminismo y sus aportaciones

El recorrido a través de la historia nos permite mirar las aportaciones del movimiento feminista para comprender la condición de subordinación de las mujeres, las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, generadas a través de una cultura específica, la patriarcal. Las etapas del feminismo han sido borradas o tergiversadas en la historia oficial, sin embargo, es un movimiento que se ha desarrollado a la par de los diferentes acontecimientos históricos que aparecen en los libros, como es la Ilustración, la Revolución Francesa, la Independencia de la Trece Colonias en Estados Unidos, la Primera Guerra Mundial, la Revolución Mexicana entre otros.

La primera ola del feminismo (desde la Revolución Francesa hasta mediados del Siglo XIX) sentó las bases para el reconocimiento de las mujeres en el terreno político cuestionando la desigualdad natural basada en atributos de nacimiento que permitían a unos mandar y a otros obedecer (monarca-nobleza), a partir del iusnaturalismo se plantea la idea de que toda persona es libre de gobernarse a sí misma por el hecho de ser persona sin importar raza, sexo, creencia o cualquier distinción particular, por lo tanto, tendrían que estar incluidas las mujeres.

En esta primera etapa (ver **Tabla 1**), se hace evidente la incongruencia de hablar de igualdad, libertad, ciudadanía e individuo y dejar fuera a las mujeres, quienes no eran incluidas en la Declaración del Hombre y del ciudadano, si no eran consideradas personas, mucho menos sujetas de derecho, esto es lo que en primera instancia da paso al feminismo, y una de las primeras manifestaciones proviene de Marie de Gournay, ella exterioriza que “mientras todos los hombres han nacido libres, todas las mujeres han nacido esclavas” y además argumenta que las

desigualdades se basan en el pensamiento secular clásico y el ordenamiento político pues ni la naturaleza, ni Dios han declarado a las mujeres como seres superiores o inferiores a los hombres (Cabré & Rubio, 2014).

Tabla 1

Aportaciones del feminismo S. XVII y finales de S. XVIII.

	Contexto	Corrientes, ideas o teorías	Acontecimientos, tratados o logros
S. XVII NACE EL FEMINISMO	<p>Europa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sociedad rural, clase media a penas visible. -Mujeres carecen de derechos y no son sujetos jurídicos. -Sin educación formal en ningún nivel. -Desigualdad en lo profesional y educativo. Mayor jornada menor pago. <p>Nueva España:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Simplemente no existen los Derechos para las mujeres. -Sin herencia, ni posesión, ni derecho a tener la tutela de hijos. -En general se vive la subordinación social de las mujeres. 	<p>Corriente filosófica racionalista, que con el racionalismo cartesiano y el iusnaturalismo cuestionan la desigualdad natural y plantean la igualdad natural.</p> <p>El cuestionamiento que se hace a estas ideas que excluyen a las mujeres de derechos y acceso al poder es lo que en primera instancia da paso al Feminismo.</p> <p><i>Primera etapa</i>, es un movimiento intelectual, crítico, ético, político y de corte ilustrado y reclama el reconocimiento de individuo racional y autónomo que se les ha negado a las mujeres.</p>	<p>1622, Marie de Gournay. Tratado de la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>1673, Francois Poulain de la Barre Libro “De la igualdad de los sexos” -el entendimiento no tiene sexo-</p> <p>Las Salonieres en Francia, reunión de mujeres aristocráticas que realizan debates filosófico, científico, político y literario de los siglos XVII y XVIII.</p>
FINALES DE S. XVIII	<ul style="list-style-type: none"> -Guerra de Independencia de las Trece Colonias (E.U) -Revolución Francesa -Desarrollo del Feminismo a la par que los anteriores eventos, aunque en la historia oficial no es reconocido. -Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789) -Mujeres sin ciudadanía. 	<p>La Revolución Francesa marca el inicio del Feminismo como un movimiento social, aunque lo hace asociado a las causas generales de libertad y ciudadanía.</p> <p>Se marca una represión generalizada de los y las feministas (Condorcet y D’Alembert)</p> <p>Código Napoleónico marca un retroceso en el reconocimiento de los derechos.</p>	<p>1791 Olympe de Gouges Declaración de los Derechos de la mujer y la ciudadana (guillotina)</p> <p>1792 Mary Wollstonecraft Libro “Vindicación de los derechos de la mujer” (Lo considerado femenino, no es sino el resultado de la sociedad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Si bien en Europa la situación de las mujeres con respecto a sus derechos era deplorable, en Nueva España simplemente no existían los derechos para quienes ni si quiera eran consideradas personas, si las mujeres no podían poseer o heredar tierras tampoco podían tener la tutela de sus hijos, si se diera el caso de separación en la pareja los únicos que podían solicitar divorcio eran los varones, nunca las mujeres.

Un espacio que, mediante debates, realizó aportes en torno a las desigualdades y subordinación de las mujeres, fueron los salones donde mujeres cultas e inteligentes atraían a dicho espacio a aristocráticos, artistas e intelectuales, era un lugar donde podían relacionarse con los hombres destacados como iguales e incluso influir y dirigir en sus decisiones, estos espacios fueron mejor conocidos como “Las Salonniers”. Aunque no fueron nombradas para la realización de la Enciclopedia, también tuvieron mucho que ver para que esa obra pudiera realizarse y fueron también pieza importante en el desarrollo cultural, político e intelectual de Francia y otros países europeos.

La subordinación social vivida por las mujeres origina que se rebelen en contra, argumentando y haciendo evidente que toda la estructura social, política y cultural es excluyente. Así como hubo mujeres que favorecieron al feminismo también se pronunciaron hombres como François Poulain de la Barre, quien utilizando a los teóricos del derecho natural postula que la situación de subordinación de las mujeres no se debe a la naturaleza corporal sino al sometimiento y dominio que se ejerce sobre ellas, “el entendimiento no tiene sexo” es la frase que en breve explica que ningún atributo natural se justifica para negar a las mujeres la calidad de personas y que si ellas tuvieran las mismas posibilidades de cultivar su espíritu tendrían las mismas posibilidades de desarrollar su autonomía.

Poulain de la Barre argumentaba que

...la diferencia de los sexos concierne solamente al cuerpo, sin afectar propiamente más que a esa parte que sirve para producción de los hombres; y como la mente no hace sino más que prestar a ello su consentimiento, y lo hace en todos de la misma manera, se puede concluir que la mente no tiene sexo (...) Dios une el Espíritu al cuerpo de la mujer del mismo modo que al del hombre y lo hace según las mismas leyes (como citó en Amorós, 1997, p.160).

Argumentos como los de Poulain De la Barre sirven como flecha de lanza para impulsar a mujeres y hombres a realizar cuestionamientos similares y propuestas para derrumbar los prejuicios que mantenían a las mujeres como el sexo débil aguardando el espacio privado. En 1870 Mademoiselle Jodin, corresponsal de Diderot escribe el texto de -Proyectos de legislación para las mujeres dirigidos a la Asamblea Nacional-, “va destinado a mi sexo... nosotras también somos ciudadanas” y cuestiona que si el papel de las mujeres únicamente será ser pasivas en un momento de profundas transformaciones en este bello imperio que se conforma también por la mitad del sexo femenino (Amorós, 1997, p. 166).

Las mujeres comienzan a reclamar participación en lo público argumentando que también han sido parte de las transformaciones, del derrocamiento de gobierno que sometía a unos por cuestiones “naturales” y privilegiaba a otros por las mismas razones.

Olimpie de Gouges planteó el igualitarismo de las mujeres, con una frase muy recurrente “la mujer tiene el derecho de subir al cadalso; debe tener igualmente el de subir a la tribuna”, también sostuvo cuestionamientos desafiantes “¿hombre eres capaz de ser justo? (...) ¿dime quién te ha dado el soberano poder de oprimir a mi sexo?”, y declara por ejemplo que “la constitución es nula si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha cooperado en su redacción” (como se citó en Amorós, 1997, p.174) con este tipo de argumentos y cuestionamientos esta mujer deslegitima las jerarquías patriarcales, motivo por el cual es llevada a la guillotina el 3 de noviembre de 1793, el mismo año en que se decreta el cierre de los clubes de mujeres (Ver **Tabla 1**).

En síntesis, la primera ola del feminismo se centra en la igualdad de la inteligencia y la reivindicación de las mujeres, así como buscar el derecho al voto, ser incluidas como ciudadanas y en general obtener derechos como seres humanos y no de manera separada de los varones como si ellos fueran los únicos dignos de considerarse humanos.

Lo que se denominó primera ola del feminismo sentó las bases para la incorporación de las mujeres en el terreno de lo político, mediante la lucha del movimiento sufragista a la obtención civil, política, económica, social que se conseguirán en las siguientes etapas.

La segunda ola del feminismo se extiende desde mediados del siglo XIX y hasta la década de los cincuenta del Siglo XX (final de la Segunda Guerra Mundial). Se torna como movimiento de corte más claramente político y se extiende por Europa, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Ver

Tabla 2).

A partir de 1837 comienzan a aparecer organizaciones feministas, una de las primeras fue la National Female Antislavery Association (1837) y tiempo después la Female Labor Reform Association (1845) dirigida por Sarah Bagley quien en 1848 organizó también la convención de Seneca Falls en New York, dicha convención tuvo como eje la demanda del derecho a la propiedad para las mujeres casadas, la apertura de universidades y el derecho al voto (Serret, 2011, p.18).

En la convención de Seneca Falls surgieron dos vertientes que manejan posturas distintas sobre la manera en que tendría que concebirse a las mujeres y el voto, por un lado, el ala radical liderada

por Susan B. Anthony y Elizabeth Cady Stanton y por otro lado el ala moderada por Lucrecia Mott.

La postura radical indicaba que la obtención del voto era indispensable para obtener las otras demandas feministas y además se distinguieron por ser radicalmente igualitaristas, exigiendo los mismos derechos de los cuales gozaban los hombres oponiéndose rotundamente a cualquier esencialismo⁵; la postura moderada consideró preciso negociar el voto para no poner el riesgo otras demandas y comprendió que en esencia las mujeres son distintas a los varones caracterizándose por cualidades morales superiores a ellos, argumento que emplearon para justificar el beneficio que se obtendría si las mujeres entraran al espacio público, de esta manera también pedían derechos que consideraran las características intrínsecas de ellas y que éstas ingresaran al espacio público como mujeres y no como individuos.

En Inglaterra también se formaron diversos grupos feministas, para 1847 surgió la Asociación Política Feminista que en esencia reclamaba el derecho al voto; la Sociedad Nacional de Londres por el Sufragio Femenino (1865) estuvo encabezada principalmente por Harriet Tylor Mill, John Stuart Mill, Emmeline Christabel y Sylvia Pankhurst. Las sufragistas, aunque sufrieron la represión directa del gobierno fueron la primera reivindicación pacifista y se vincularon también al abolicionismo, por un lado, buscaron reivindicar el reconocimiento de las mujeres y por el otro a los negros como individuos racionales, autónomos y sujetos de derechos.

El feminismo socialista aportó algo muy valioso, la liberación y apropiación del cuerpo, sexualidad y placer para las mujeres, fue un primer pensamiento que incluyó a las mujeres como seres autónomas dueñas de su propio ser y por supuesto de su cuerpo. Charles Fourier fue una pieza clave dentro de esta corriente feminista como uno de los autores⁶ a quien se atribuye la incorporación de la palabra feminismo, para referirse a la lucha que reivindica la igualdad de las mujeres, exigir el amor libre para ambos, proclamar la libertad sexual de las mujeres y criticar el matrimonio como una institución que coloca ataduras a las mujeres (Ver

Tabla 2).

⁵ Esencialismo es la teoría según la cual los hombres o mujeres tienen tal cualidad o tal defecto por esencia, por naturaleza. Desde esta postura se considera que hombres y mujeres poseen diferencias que son inherentes a su género.

⁶ Existen controversias con respecto a cuándo o quién incluyó por primera vez el término feminista, algunas autoras coinciden en Charles Fourier, sin embargo, para consultar a otros personajes a quienes se atribuye el término se puede revisar Amoros 1997, Bracamonte 2011, Serret 2011.

Tabla 2
Aportaciones del feminismo S.XIX e inicios del S. XX

	Contexto	Corrientes, ideas o teorías	Acontecimientos, tratados o logros
S. XIX	<p>-Mujeres obreras y de clase media luchan por los derechos económicos y civiles (sufragio/voto); derechos públicos en el terreno social, económico, político y jurídico.</p> <p>-Demandan reconocer a las mujeres como sujetos de derecho.</p> <p>-Feminismo sufragista se vincula al abolicionismo.</p> <p>-Comienzan a aparecer organizaciones feministas.</p> <p>-Mujeres realizan mítines, reparten panfletos, recolectan firmas.</p>	<p>Se transforma en un movimiento de corte más claramente político y se extiende por Europa, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos.</p>	<p>Estados Unidos:</p> <p>1837 National Female Antislavery Association</p> <p>1845 Female Labor Reform Association (dirigida por Sarah Bagley)</p> <p>1848 Convención de Sena Falls (New York). Dos posturas: <i>radical</i> igualitaristas, Susan B. Anthony y Elizabeth Cody Stanton); y moderada, buscaba considerar las características de las mujeres no como individuos sino como mujeres, Lucrecia Mott.</p> <p>Inglaterra:</p> <p>1847 Asociación Política Feminista (derecho al voto)</p> <p>1865 Sociedad Nacional de Londres por el Sufragio Femenino. Harriet Tylor Mill (filósofa) John Stuart Mill (filósofo), Emmeline, Christable y Sylvia Pankhurst (activistas)</p> <p>México:</p> <p>1891 Génaro Garcia “Apuntes sobre la condición social de la mujer”</p> <p>1892 Laureana Wright G. “La emancipación de la mujer por medio del estudio”</p>
	Contexto	Corrientes, ideas o teorías	Acontecimientos, tratados o logros
INICIOS DEL SIGLO XX	<p>Después de la primera Guerra Mundial en la mayoría de los países occidentales las mujeres habían obtenido el derecho al voto.</p> <p>El Congreso Constituyente de 1917 denegó el sufragio femenino.</p>	<p>Feminismo Socialista</p> <p>Este periodo se caracteriza como una nueva etapa del feminismo, de corte más académico e intelectual que pretende explicar por qué a pesar de haber obtenido acceso a niveles de educación como los hombres y un avance en la igualdad formal, reconocida a través de las leyes, pese a ello las mujeres seguían sometidas y subordinadas socialmente.</p>	<p>Charles Fourier (filósofo). Primer pensamiento que liga la autonomía de las mujeres a su propia persona y sobre todo a su propio cuerpo.</p> <p>Liberación y apropiación de su propio cuerpo, su placer y sexualidad.</p> <p>1903 Justo Sierra emplea la palabra feminismo para rechazar las ideas vigentes sobre la inferioridad intelectual atribuidas al sexo femenino y manifestarse a favor del ingreso de las mujeres a las carreras mercantiles y al magisterio.</p> <p>1910 A raíz de la Revolución Mexicana, el feminismo adquiere un cariz político que contribuyó a la intensificación de las actividades de las organizaciones femeniles en países de occidente</p> <p>1915 Hermnila Galindo inicia la publicación de “La mujer moderna” Seminario Ilustrado que se declaraba feminista y convocaba a adherirse al constitucionalismo, además de pronunciarse por el sufragio femenino y la plena igualdad educativa para las mujeres.</p> <p>1916 Yucatán- Constitucionalista, organizó dos congresos feministas de resonancia nacional.</p> <p>1923 Congreso Feminista Panamericano en la Cd. De México.</p> <p>1935 Margaret Mead. “Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas. Concluye considerando que lo que consideramos natural de hombres y mujeres no es sino constructo social y cultural.</p> <p>1949 Simone de Beauvoir. “El segundo sexo”. El hombre al buscar reconocimiento como sujeto, ha reducido a la mujer a “el otro”, dependiente y sin proyecto propio, estas características no son inherentes a las mujeres, sino producto histórico y cultural y por tanto susceptible de transformarse “la mujer no nace, se hace”.</p>

Fuente: Elaboración propia

La tercera ola del feminismo inició con las revoluciones de los años sesenta, del Siglo XX. Pasando la Primera Guerra mundial la mayoría de los países ya habían alcanzado el derecho al voto de las mujeres, por lo que el feminismo comienza a replantearse los objetivos y a proponerse nuevos retos. Comenzó entonces una nueva etapa, que se caracterizó por ser más académica e intelectual,

planteó cuestionamientos ante el aún existente sometimiento social de las mujeres, ya que a pesar de haber obtenido (en teoría) un nivel de educación parejo al de los varones y un avance formal con respecto a la igualdad de derechos aun no eran erradicadas las formas de opresión y subordinación.

Algunas autoras principalmente antropólogas comienzan a realizar investigaciones tratando de explicar por qué ante las diferencias abismales que existen entre distintas sociedades coinciden indistintamente en las desigualdades y subordinación de las mujeres.

Margaret Mead en su libro *Sexo y temperamento: en tres sociedades primitivas*, por ejemplo, comparó tres tribus distintas y descubrió lo que se consideraba como atributos “naturales” variaba considerablemente entre una tribu y otra, lo que para una tribu podría ser considerado como natural y propio de las mujeres para otra podría ser lo contrario, es decir, si en una tribu el hombre era considerado masculino por ser delicado, cuidadoso o suave en otra sucedía al revés, la delicadeza se miraba como atributo natural femenino, y así por el estilo encontró rasgos construidos socialmente que nada tenían que ver con la naturaleza de hombres y mujeres, sino con la construcción social y cultural. (Mead, 2006).

En el libro *Segundo sexo*, Simone de Beauvoir (1949) confirmó lo propuesto por Mead, declarando que la manera en que las sociedades interpretaban la biología y no la biología misma es lo que hacía que las mujeres se consideraran más cercanas a la naturaleza que los hombres y por tanto debían ser dominadas por ellos. Es la imagen de la mujer lo que hace que se considere como un ser inferior, en tanto es una imagen construida es posible modificar, eh aquí un punto nodal de este texto, *el cambio de las mentalidades trasladará a un cambio en la situación social de las mujeres.*

Dentro de los nuevos planteamientos feministas se formula que, si se quiere transformar la subordinación de las mujeres se requiere cambiar la manera en que pensamos socialmente a hombres y mujeres (Ver

Tabla 3).

Tabla 3
Aportaciones del feminismo segunda mitad del S.XX

	Contexto	Corrientes, ideas o teorías	Acontecimientos, tratados o logros
SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	1960-70 Militancia política feminista. Movimiento por la liberación de la Mujer (MLM) “Lo personal es político” 1953 Presencia de primeras diputadas en la vida política nacional e ingreso masivo de las mujeres a la enseñanza media y superior.	FEMINSIMO POSMODERNISTA O NEOFEMINISMO Debate de la posmodernidad y en particular de la crítica al sujeto ilustrado, unitario y masculino y al poder.	El MLM logra trasladar a las agencias nacionales e internacionales las problemáticas consideradas de carácter personal (violencia doméstica y despenalización del aborto) y logra su visibilización.
	1970 mujeres universitarias discutían la condición femenina, los libros de Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Kate Millet, Rosario Castellanos entre otras.	FEMINISMO ACADÉMICO Plantea que no bastan los avances en el reconocimiento formal de los derechos para erradicar la desigualdad entre hombres y mujeres, es necesario cambiar la forma en que pensamos socialmente lo que somos hombres y mujeres si se quiere transforman la subordinación de las mujeres	Incorporación de la categoría género que sirve como punto de arranque de la nueva ola del feminismo. Sexología 1950 Dr. John Money (distinción de sexo-biológico y género-conducta y psique) 1953 Caso Christine Jorgensen (reassignación genital), Dr. Robert Stoller añade el término identidad de género como la manera en que la persona se percibe y es percibida. 1970 Recuperación de la categoría se sexo y género primero en antropología Tiene como sustento teórico el estructuralismo de Levi Strauss y la etnología. 1974 Sherry Ortner (antropóloga estadounidense) “¿Es la mujer respecto al hombre lo que la naturaleza respecto a la cultura?” 1975 Gayle Rubin . El tráfico de las mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. Desarrolla la noción de “sistema sexo-género”

Fuente: Elaboración propia

A la par del feminismo académico se desarrolló la militancia política feminista que trascendió sus orígenes en Estados Unidos y Europa llegando a América Latina, por supuesto a México. Este feminismo visibiliza la violencia sexual, la despenalización del aborto, temas antes considerados única y exclusivamente del espacio privado ahora se trasladan como demanda al espacio público, la frase emblemática de este movimiento fue “lo personal es político” (Sánchez, 2002, p.19).

El pensamiento del feminismo académico se trasladó a las agencias nacionales e internacionales y colocó en la mesa de discusión asuntos considerados hasta entonces de carácter personal (violencia doméstica) para hacerlos visibles y reconocer las implicaciones de las diferencias de género y develar la relación entre lo público y lo privado, se argumenta desde esta visión feminista que lo personal y lo doméstico se construyen socialmente y por tal motivo los poderes que ahí se desenvuelven tienen un carácter político-social que de igual manera se requiere denunciar.

Además de colocar lo privado como un tema público, el feminismo académico instala como eje articulador la distinción sexo-género para explicar la subordinación social de las mujeres y resaltar que la afirmación de desigualdad no tiene bases científicas que comprueben que es un asunto de la biología, como destino natural, sino más bien un asunto de índole socio-cultural.

Los argumentos que posibilitan generar este tipo de explicaciones que retoma el feminismo académico, provienen en primera instancia de la sexología, cuando en 1950 el Dr. John Money propuso la distinción de los términos sexo y género, al trabajar con hermafroditas se dio cuenta de que pese a haber sido criadas como niñas durante su infancia, al llegar a la adolescencia tenían cambios fisiológicos que demostraban que su sexo era masculino. Lo que condujo a Money a realizar la distinción fue que pese a mantener un perfil cromosómico masculino normal XY, las personas actuaban y se sentían mujeres debido a que habían sido criadas, tratadas y miradas como tal.

Los hallazgos encontrados por Money lo llevaron a plantear la distinción de dos conceptos que en la lengua inglesa eran sinónimos, *sex* lo utilizó para distinguir las cualidades físicas y anatómicas de una persona, es decir si tenía genitales femeninos o masculinos y en consecuencia el desarrollo de caracteres que distinguen físicamente a hombres y mujeres; y el término *gender* lo empleó para referirse a las actitudes, gustos, preferencias, actitudes, personalidad y roles que desarrolla una persona de acuerdo a la identificación con su sexo, es decir sentirse y vivirse como hombre o mujer.

Robert Stoller (1968) añadió que el género también expresa el grado de feminidad o masculinidad de una persona, recalcando que todos tenemos ambos en mayor o menor grado. Los hallazgos y aportaciones propuestas por Stoller y Money los condujo a desarrollar otro concepto que es la identidad de género, “se refiere a la manera en que la persona se percibe y es percibida por las demás personas a partir de la lectura de sus genitales y, en consecuencia, se define como mujer u hombre, y actúa según “corresponda” culturalmente” (Serret, 2011, p.25).

La identidad de género, entonces, hace referencia al rol asumido en lo que decimos, pensamos y hacemos como mujeres u hombres, se experimenta a través de la propia conciencia y conducta que valoramos al pertenecer a lo femenino o masculino. A través de la socialización introyectamos el contenido de género, asignado a partir de una significación sexual, conforme a ello paulatinamente

aprendemos a ser hombres o mujeres, desarrollando una identidad genérica que se ubica en el desiderátum de la sociedad y cultura a la que se pertenece.

Es a través del desiderátum de cada sociedad como se forman y estructuran a las personas, los géneros y sus relaciones. Se construye en el “deber ser” del hombre y de la mujer, del desear ser hombre y del desear ser mujer, del poder ser hombre y del poder ser mujer (Cazés, 2000, p.86).

El desiderátum es uno de los ejes que lleva al feminismo académico a investigar cómo se construye cultural y socialmente la subordinación de la mujer y cuestiona entonces la supremacía de lo masculino y los poderes que históricamente se han depositado en los varones y en consecuencia han mantenido a la mujer en un espacio de desigualdades.

Analizando el desiderátum podemos reconocer que la cultura es el medio a través del cual se introduce el sexismo, la discriminación, abusos de poder de un género a otro, se puede también reconocer las asimetrías y desigualdades que no solo viven las mujeres sino también los varones; el reconocimiento de las situaciones y condiciones propias de cada género se vuelve un asunto que se analiza con la perspectiva de género, categoría que introducen los movimientos feministas, buscando la equidad de género para establecer el equilibrio entre hombres y mujeres.

En la actualidad es importante reconocer que el feminismo no solo mira por el bienestar de las mujeres y que este movimiento ahora continúa complementándose con los aportes de diversas disciplinas como la sociología, psicología, filosofía, incluso la estadística por mencionar algunas áreas que hacen posible incluir nuevos términos y miradas diferentes para integrar ampliamente a hombres y mujeres como seres humanos en igualdad de condiciones.

En el siguiente apartado recorreremos el camino que no solo mira las inequidades que recaen sobre las mujeres, sino que ve más allá del género e incluye también las inequidades presentes en la vida de los varones, así iniciamos un trayecto por la llamada transversalización de la perspectiva de género, la cual permite recorrer las formas en que la organización patriarcal ha perjudicado a los seres humanos en general.

1.2 Un asunto de seres humanos, la Transversalización de la Perspectiva de Género

“Quiero vivir en un mundo donde los seres sean solamente humanos, sin más títulos que ese, sin darse en la cabeza con una regla, con una palabra, con una etiqueta... Quiero que la gran mayoría, la única mayoría, todos, puedan hablar, leer, escuchar, florecer...”

PABLO NERUDA

La crítica que se hace desde el feminismo en la actualidad incluye aquellos aspectos que afectan a los varones, por lo que reconoce las implicaciones que tiene para ellos detentar el poder y ejercer ese dominio sobre el género femenino, los efectos que origina en los varones la carga cultural de ser proveedores, fuertes, violentos, dominantes, etc., así como las consecuencias que representan para las mujeres los atributos de fragilidad, nulidad de autonomía, dependientes, tiernas, etc.

Asímismo, es importante reconocer que la participación masculina ha tenido también su injerencia para caminar hacia la igualdad de género y que su participación ha permitido que la obtención de derechos, modificación de leyes entre otros asuntos que se han agilizado gracias a varones simpatizantes del feminismo así como ciertas alianzas con hombres que están en el poder y tienen otra visión más progresista que permite integrar asuntos relacionados con la equidad de género y la erradicación de formas de violencia y/o discriminación de las mujeres.

En la actualidad, sea cual sea la disciplina desde la que se aborden los estudios de género, es imprescindible que no se pierda de vista la condición humana, ya que más allá de cualquier condición, sexo, raza, religión, etcétera, estamos tratando asuntos que afectan a las personas como seres humanos, con la misma valía independientemente de sus atributos y características. Por lo anterior, me inclino por la perspectiva de género como una herramienta que permite analizar la vida de hombres y mujeres, desarticulando los mandatos de género impuestos por una cultura en la que históricamente sobrevalora lo masculino y devalúa lo femenino. Esto permite comprender que la vida de hombres y mujeres es transformable hacia el bien común, explica que, si bien el género es una construcción social, es posible modificar a través de la deconstrucción para conseguir una mirada diferente que permita introducir la equidad de género en la cotidianidad de los seres humanos.

Garantizar la equidad como una práctica habitual y cotidiana de las relaciones sociales dentro de un espacio educativo requiere la institucionalización de un enfoque teórico-metodológico como lo es la Perspectiva de Género, la cual constituye:

...una herramienta filosófica y política que permite visibilizar aspectos socioculturales e históricos, a través de lo cual se descifran y visibilizan formas de discriminación y/o exclusión, presentes en las vidas de hombres y mujeres. Ésta perspectiva permite desmontar argumentos “naturalistas” conduciendo de manera paulatina a modificar creencias, valores y principios nocivos, enajenantes, destructivos que se han construido a través de la organización social estructurada en la inequidad, la injusticia y la jerarquización. Permite entender que la vida de las mujeres y los hombres es transformable hacia el bien vivir, hacia la justicia, la equidad y la igualdad (Sánchez, 2010).

La Perspectiva de Género analiza las prácticas sociales a través de las cuales se instaura la cultura patriarcal y propone que para la incorporación real de la equidad de género entre hombres y mujeres se requiere una transformación en las prácticas y en la cultura institucional por lo que se necesita impulsar la estrategia de la transversalidad para dirigir e integrar esta perspectiva en todos los aspectos de la institución una vez que han sido identificadas las prácticas, acciones, valores, creencias, prejuicios que generan desigualdades de género en su interior.

Es una estrategia que en primera instancia valora los efectos para hombres y mujeres de cualquier acción que se planifique y ponga en marcha en la institución, cuyo objetivo final es conseguir que las preocupaciones, necesidades y condiciones de hombres y mujeres sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas, políticas, económicas y sociales de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad entre los géneros (García, 2009, p.14).

Al respecto de la transversalidad, se han realizado orientaciones que colocan en el debate aspectos para la integración de la política de la perspectiva de género. Con el llamado *meanstreaming de género* (expresión utilizada en inicio por las Naciones Unidas) o *transversalización de género* se tocan asuntos que aún siguen replanteándose desafíos conceptuales, metodológicos y técnicos.

Para Evangelina García (2008) son tres las definiciones clásicas que debieran aparecer en todas las reflexiones sobre el tema, mismas que se expresan en la

Tabla 4

Tabla 4
Definiciones del Gender Mainstreaming

Definición del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (1997)	Definición del Consejo de Europa (1998)	Definición del PNUD (2000)
El Mainstream de la perspectiva de género es el proceso de evaluar las implicaciones que tiene para hombres y mujeres, cualquier acción que se planifique, incluyendo las de tipo legislativo, las políticas o los programas en todas las áreas y a todos los niveles. Es una estrategia para hacer de las experiencias y necesidades o intereses de hombres y mujeres una dimensión integral en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, sociales y económicas a fin de que hombres y mujeres se beneficien por igual y desaparezca la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad de géneros”	Gender mainstreaming implica la reorganización, fortalecimiento, desarrollo y evaluación del proceso de las políticas públicas, a fin de que la perspectiva de la igualdad de género sea incorporada en todas las políticas, a todos los niveles y en todas sus fases, por los actores normalmente involucrados en su elaboración.	El género en el mainstream tiene como propósito integrar el interés en la igualdad de géneros en todas las políticas, programas, procedimientos administrativos y financieros y en el marco cultural de la institución u organización. ... Más específicamente es una estrategia para asegurar que: 1) la igualdad de hombres y mujeres esté incluida en todas las fases menores o mayores del proceso de toma de decisiones de una organización, 2) y que el producto o resultado de las decisiones que se hayan tomado sea sistemáticamente monitoreado en lo que se refiere a su impacto en la igualdad de géneros. (...) Una iniciativa efectiva de género en el mainstream requiere la interacción compleja de numerosas habilidades y competencias usualmente.

Fuente: Recuperado de Evangelina García (2008, p. 56)

Pese a los elementos que refiere incluir la transversalización de género, existe un elemento que resulta central, pero tiende a ser poco trabajado por los retos que implica, y son las acciones de empoderamiento y sensibilización, mismas que dado el interés de mi investigación propongo revisar al abordar las RS, sin duda se tocan elementos cruciales como son los estereotipos, paradigmas, y cultura androcéntrica de género que mantienen en su núcleo creencias arcaicas sobre las relaciones de poder instaladas en las identidades femeninas y masculinas.

La transversalidad de la perspectiva de género requiere indudablemente abrir un abanico de oportunidades para incidir afirmativamente en la construcción de nuevos paradigmas donde se rompan esquemas culturales, donde el currículum formal y el oculto visibilicen el trabajo y potencial de las mujeres pero también se haga visible y se potencie ese lado masculino que solo se ha conferido a los espacios de la fuerza y producción, negándoles los espacios de las emociones y expresión de sus deseos y anhelos, así como de la participación en actividades consideradas femeninas.

La transversalidad es abordada en este trabajo desde la perspectiva de género ya que permite un enfoque que no solo tiene que ver con las mujeres pues intenta comprender las problemáticas que en sociedades patriarcales como la nuestra enfrentan las mujeres, pero también incluye las voces y vivencias de los varones, quienes también tienen género.

Un principio fundamental de esta perspectiva consiste en comprender la categoría de género como una construcción sociocultural que se configura a partir de la sexualidad, aclara que sexo es una cuestión biológica que inaugura el género pues a partir de la diferenciación biológica (si tiene pene o vagina) se comienza a construir el significado sexual del cuerpo⁷ a través de lo que la cultura valora como propio de lo femenino o de lo masculino, a partir de la significación se hace posible la construcción de la identidad genérica como “la manera en que cada persona logra, frente a sí misma y frente a los demás, ser hombre o mujer de acuerdo con lo establecido por su cultura y sociedad en que vive” (Cazés, 2000, p.103).

La persona se vuelve especialista en lo que está definido para su género, a través de los estereotipos sexuales que confina para las mujeres el espacio privado, las cuestiones relacionadas con lo doméstico, el cuidado de los otros, negando espacios en los que está presente la adquisición de conocimientos, producción científica y tecnológica; a los varones se les asigna el espacio público, donde la fuerza, poder y conocimiento son piezas clave que los colocan en un nivel superior respecto a las mujeres, puesto que ellos son los que históricamente se les ha reconocido como creadores de conocimientos, desarrollo de ciencia y tecnología⁸.

Sucede que la ciencia surgió con la presencia de sesgos, si continuamos creyendo en la teoría científica de Darwin, por ejemplo, donde nos habla de la *supervivencia del más fuerte* estaremos errando el camino, justo esa idea es la que ha ocasionado guerras entre naciones y entre seres humanos, entre hombres y mujeres, la lucha por reconocer al que es más fuerte sobre aquel que es el más débil.

⁷ Como lo describía y argumentaba Simone de Beauvoir (2016, p. 207) "No se nace mujer llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino."

⁸ Si bien el mundo patriarcal ha construido una historia donde la presencia masculina impera sobre la femenina en la construcción de ciencia y tecnología, no podemos soslayar los aportes de grupos feministas que a través de investigaciones están visibilizando el trabajo y contribución de las mujeres en estas áreas. Ver: González y Pérez, 2002; François, 2004; Waksman, 2005 y Blanco, 2001.

La perspectiva de género es una apuesta por una educación incluyente que incorpora la historia de las mujeres creativas, intelectuales, sabias, en defensa de ese derecho del sexo femenino a pensar y participar en la educación (Wright, 1981)⁹, a ser reconocidas y emitir opiniones en espacios públicos que liberen del aislamiento para dejar de sentirse intrusas en el mundo de la cultura patriarcal. También integra las voces de varones solidarios, afectivos, inteligentes y con las mismas posibilidades que las mujeres para caminar hacia alternativas diferentes que desarmen el *deber ser* y construyan posibilidades para seres humanos, ya no bajo mundos dicotómicos de hombre y mujer, capaces de crear y recrear independientemente del género y de los mandatos culturales del patriarcado.

Bajo las premisas de la perspectiva de género se teje la propuesta de incluir en los espacios educativos herramientas que permitan incorporar una visión integradora de la equidad de género de tal manera que las inequidades descritas históricamente se vayan atenuando poco a poco. Surge en las Instituciones de Educación Superior la iniciativa de llevar a cabo la Institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género, asunto que trataré en el siguiente apartado.

1.3 ¿Cómo surge la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en las Universidades?

Si bien he señalado diversos acontecimientos que han impulsado los movimientos feministas, ahora es importante nombrar las Conferencias y/o Tratados Internacionales que han colaborado para la integración de la igualdad de género a lo largo y ancho del mundo.

En 1995 se llevó a cabo la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, China, fue la última de una serie de Conferencias iniciadas en 1975 con la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer llevada a cabo en la ciudad de México; la segunda se realizó en Copenhague en 1980 y la tercera en Nairobi en 1985 (ONU-MUJERES, s.f.)

En la primera Conferencia se identificaron tres objetivos prioritarios: 1. La igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación por motivos de género. 2. La plena participación de las mujeres en el desarrollo. 3. Una mayor contribución de las mujeres a la paz mundial.

⁹ Laureana Wright fue una activa defensora de la educación intelectual de las mujeres como única vía para su emancipación.

La Primer Conferencia marca un hito en la historia al colocar por primera vez en la agenda política el principio de equidad de género y es en la Cuarta Conferencia de Beijing donde los 189 países representantes pactan los compromisos de acción para promover el mejoramiento de la condición de las mujeres, tales compromisos se plasman en dos documentos: la Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción

Posterior a la Primer Conferencia en México surge la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (sus siglas en inglés CEDAW) 1979, y la señala debido a que en la actualidad sigue siendo el principal instrumento jurídico internacional que tiene que ver con los Derechos de las Mujeres, entendidos como Derechos Humanos, y coloca en el centro la igualdad. En dicha convención se enfatiza la importancia de eliminar la desigualdad, como un objetivo que va a permitir la equidad social y aun sin colocar la categoría de *equidad de género* ya menciona que el Estado y los gobiernos tienen que tomar las medidas que sean necesarias para garantizar el ejercicio de derechos de hombres y mujeres, sean estas de índole jurídico, legal, incluso cultural.

Otro tratado importante se da durante la Conferencia sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo (1994), si bien la temática no era en si sobre las mujeres, fue un espacio donde se posibilitó hablar del tema de la salud sexual y reproductiva, que más adelante es retomada en Beijing 1995.

Durante las Convenciones y Tratados, México reafirma su voluntad política para promover la igualdad de derechos y la dignidad humana de mujeres y hombres sumándose a realizar ciertas acciones y darles seguimiento. De tal manera cada año se prioriza trabajar sobre alguna situación especial de las mujeres: La pobreza y la mujer; los medios de comunicación y la mujer, en 1996; Educación y capacitación de la mujer; La mujer y la economía; La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; Mujer y medio ambiente, en 1997; Violencia contra la mujer; La mujer y los conflictos armados. Los derechos humanos de la mujer y la niña, en 1998; La mujer y la salud, Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer e inicio de la evaluación sobre la aplicación de la Plataforma de Acción, en 1999, y evaluación quinquenal de la Plataforma de Acción, en 2000.

Los estados parte se obligan a hablar sobre qué medidas han tomado y qué resultados obtienen cada cuatro años. Lo que cada País firma en materia de derechos humanos para las mujeres en

estos tratados internacionales, le compromete a cumplir, impulsar y establecer los mecanismos necesarios para el logro de la equidad.

Un asunto relevante que también se integra en las Conferencias y convenciones es la transversalización de la perspectiva de género. Se comienza a esbozar aunque no se le designa el nombre como tal desde la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer en Pekín en 1995, al manifestar que es necesario integrar en los programas sociales las cuestiones que tienen que ver con la equidad entre los géneros, como una estrategia global para promover las relaciones equitativas, dejando claro que “garantizar que la igualdad entre los géneros es un objetivo primario en todas las áreas del desarrollo social” (OIT, 2010).

Después en Beijín (1995) la transversalización de género constituyó un tema de debate y preocupaciones por parte de los diferentes actores, funcionarios de Estado, Organismos de Cooperación y de las Organizaciones de Mujeres, debido a que la plataforma de acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer enfatizó el compromiso de trabajar por la igualdad de género, especialmente a través del empoderamiento de las mujeres (Méndez, 2006) y asegurar la incorporación de la perspectiva de género en todo el conjunto de las políticas públicas.

En la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing, 1995) se acordó impulsar la estrategia de cambio institucional conocida como *gender mainstreaming* o *transversalidad del género* cuyo propósito consistía en incluir los criterios de la equidad de género en los diversos procesos de formación, ejecución y evaluación de las políticas públicas, que considerarían y evaluarían las diferencias entre hombres y mujeres y su impacto potencial en los equilibrios de poder entre ambos sexos (Incháustegui, 2007, p.7).

En Julio de 1997 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), define que:

Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas y programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres al igual que las de los hombres sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas, políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros (García, 2009).

Carolyn Hannan¹⁰ señala que la responsabilidad de poner en marcha las estrategias de transversalización recae en los niveles más altos dentro de las organizaciones así mismo señala que es dentro de las organizaciones que se requiere establecer algunos principios básicos de la transversalización de la perspectiva de género:

- Es preciso establecer mecanismos adecuados y fiables para controlar los progresos realizados.
- La identificación inicial de cuestiones y problemas en todas las áreas de actividad debería ser tal que permita diagnosticar las diferencias y disparidades en razón del género.
- Jamás habría que dar por supuesto que hay cuestiones o problemas indiferentes desde la perspectiva de la igualdad entre los géneros.
- Deberían realizarse sistemáticamente análisis por géneros.
- Para traducir la idea de la transversalización en realidades son importantes una clara voluntad política y la asignación de los recursos adecuados, incluidos recursos adicionales financieros y humanos si es necesario.
- No elimina la necesidad de elaborar políticas y programas específicamente destinados a las mujeres, así como una legislación positiva en su favor; tampoco elimina la necesidad de unidades o coordinadores para las cuestiones de género (OIT, 2010).

En el marco de los Derechos Humanos (CDHDF, 2010) se especifica que la importancia e impacto que tendrá dicha transversalización es que constituirá la plataforma para construir una cultura de respeto, tolerancia y no discriminación, así como la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. También se señala dentro del marco de los Derechos Humanos que la transversalización hará del ambiente de trabajo (en el caso de la UNAM, del ambiente universitario) más agradable donde mujeres y hombres trabajan juntos para lograr que sea un ejemplo de institucionalización de la equidad de género.

La institucionalización requiere la transversalización que enfatiza la necesidad de integrarse con el objetivo de conseguir la igualdad entre los géneros y promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, igualdad como posibilidad de incorporarse a la educación superior independientemente de las características adscriptivas (religión, raza, género, grupo étnico o lugar de residencia (Sánchez & Mancera, 2010, p.3).

¹⁰ Directora de la División de las Naciones Unidas para el Adelanto de la Mujer 2002

Dentro de las Instituciones de Educación Superior podríamos hablar de este logro cuando lo que limita el acceso, permanencia y conclusión no sea el origen social o el género.

El reto no concluye en el acceso a una educación superior, se extiende hacia el logro de la equidad educativa que se sostiene sobre la igualdad de acceso aludiendo también a “disminución de rezago, del abandono escolar... la posibilidad de permanecer, egresar y extender la escolaridad en condiciones de aprendizaje efectivo y de calidad” (Sánchez & Mancera, 2010, p.4). El problema de la equidad rebaza el solo hecho de acceder a la educación superior pues implica conocer y tomar en cuenta el contexto y características específicas de las y los estudiantes de manera que se incorpore a su formación procesos educativos que posibiliten el desarrollo de sus potencialidades a pesar de sus particulares características socioculturales¹¹.

En la actualidad las IES consideran pertinente y necesario incorporar políticas con Perspectiva de género e impulsarlas como un eje transversal en la educación superior por considerar que es en los espacios universitarios donde habrán de generarse proyectos y reformas congruentes con la democracia y la igualdad de oportunidades para ambos géneros, así lo afirmó desde 2010 el Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Rodolfo Tuirán, en la Reunión Nacional de Universidades Públicas *Caminos para la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior* (SEP, 2010).

Ahora bien, enfoquémonos de manera más particular en la UNAM como Institución de Educación Superior, también se ha integrado la perspectiva de género como parte de la política, y aparece dentro de los objetivos en el Plan de Desarrollo desde 2008 y hasta la fecha como veremos en el siguiente apartado.

1.4 Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM

Al interior de la UNAM, en 1992 se crea el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), con el objetivo de promover y coordinar actividades que eleven el nivel académico al interior de la UNAM, impulsar la perspectiva de género, promover las relaciones equitativas entre

¹¹ La Declaración Universal de los Derechos Humanos haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960) en el Artículo 4º los estados parte se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la educación superior”

los géneros al interior de la misma institución y con otras dependencias, y finalmente posibilite el análisis y reflexión de diversas temáticas desde la perspectiva de género (PUEG, 2010).

El PUEG ha sido pieza clave al impulsar distintas iniciativas para la incorporación de la perspectiva de género, a través de investigaciones ha hecho posible visibilizar las inequidades entre los géneros y ha buscado la promoción de la democratización en las relaciones sociales tanto al interior como al exterior de la misma universidad.

El tema de la equidad de género en la ciencia y la tecnología es incorporado al debate a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) durante el Congreso Mundial de Ciencia efectuado en Budapest (1998), año en que es celebrada también la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, evento en el cual se manifiesta la importancia y compromiso de los Estados parte por fortalecer la participación de las mujeres en la educación superior¹² y superar los obstáculos de acceso sociales, culturales o políticos, de manera que se favorezca la participación activa de las mujeres en la toma de decisiones políticas y se le reconozca su papel en el desarrollo de la ciencia, su participación en la educación superior así como en cualquier esfera de la sociedad.

En consonancia con los compromisos señalados en el párrafo anterior, cuatro años después se lleva a cabo una cátedra dirigida por Gloria Bonder¹³, aquí se plantea la importancia de integrar políticas públicas con enfoque de género, así como del desarrollo de una enseñanza no sexista en la ciencia y la tecnología.

Durante esta cátedra para promover la equidad de género se hace presente el PUEG con su directora en ese momento Graciela Hierro, quien mencionó “que el proceso de la incorporación de las mujeres en actividades del conocimiento y la investigación científica son más discriminatorias, pues aún en nuestro siglo se le sigue considerando una actividad exclusiva para varones”, así mismo señaló que pese a que las mujeres están incorporadas a la investigación “su trabajo es invisible y poco reconocido” (Godínez, 2002), destacó la importancia de impulsar la participación e investigar las causas por las que no destacan en estos ámbitos. A manera de responder a estas interrogantes y reiterar el compromiso de incorporar a las mujeres a la ciencia y la tecnología, se

¹² Ver Artículo 4o. de la Conferencia mundial sobre la Educación Superior. UNESCO, 1998

¹³ Directora del Área Género, Sociedad y Políticas FLACSO-Argentina 2001

firmó un convenio, en el cual Gloria Bonder señaló la pertinencia de estas investigaciones que correspondería a una red de instituciones entre ellas PUEG-UNAM.

Se consolidó una plataforma que conduce a las IES a participar en el logro de los objetivos planteados bajo acuerdos internacionales y ante tales compromisos¹⁴, la UNAM a través del PUEG ha realizado diversas investigaciones sobre los distintos géneros y las relaciones de poder que se establecen entre ambos, con ello ha aportado valiosas contribuciones haciendo uso de la categoría de género y la perspectiva de género como un campo teórico y metodológico que no solamente estudia a las mujeres sino que incluye a hombres y mujeres y sus relaciones inter e intragenéricas.

Los compromisos adquiridos por la UNAM-PUEG incluyeron el objetivo de conocer la situación de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo), así surgió la necesidad de implementar un proyecto que diera cuenta de las implicaciones que tienen para hombres y mujeres, las políticas, programas y acciones que se promueven al interior de la Universidad. La UNAM se planteó como una necesidad la instrumentación de un proyecto que diera cuenta de la institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género.

Dicho proyecto se sustenta en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres así como Reformas al Estatuto General de la UNAM (Chavarría, 2005), designado también en el Plan de Desarrollo 2008-2011 para contribuir de manera clara a transversalizar la perspectiva de género, formular y llevar a cabo programas que sensibilicen, formen y difundan con equidad de género estrategias y acciones para mejorar la calidad¹⁵ de vida de hombres y mujeres, que conduzca a incorporar y dar continuidad a políticas, planes, programas y acciones a través de nuevos aprendizajes como una dinámica que se adecue a las necesidades que están presentes en el espacio universitario.

Durante su cargo como rector de la UNAM José Narro Robles mencionó que, aunque en los últimos años se hubiera lograron avances importantes en materia de equidad de género, en México aún persisten rezagos. Tal afirmación la confirma la presidenta del Instituto Nacional de las

¹⁴ UNESCO (2018) señala como una de las acciones prioritarias en el plano nacional “ i) Definir y aprobar políticas destinadas a eliminar de la enseñanza superior todos los prejuicios fundados en el género y consolidar la participación de la mujer en todos los niveles y todas las disciplinas en que esté poco representada en la actualidad y, especialmente, reforzar su participación activa en la adopción de decisiones.

¹⁵ La calidad vista no solo desde los estándares del gobierno neoliberal ni enfocado solo al aprendizaje de conocimientos que respondan a determinado sistema, sino la calidad vista como “la capacidad de exigimos más” que tiene que ver con el desarrollo de habilidades, conocimientos, la formación de valores que inviten a comprender que hay algo más arriba, que se puede dar más y ayuden a formar un hábito de razonable autoexigencia. Ver Latapí, 2007.

Mujeres (INMujeres) cuando expresa que aunque “se han logrado avances en la investigación científica y tecnológica en las universidades, esto no se ha traducido en la disminución de brechas de género en las universidades”, ante estos retos el rector de la UNAM, José Narro Robles, declaró que era tarea de esta universidad y de todos los centros de estudio asegurar la institucionalización de las acciones, los programas y las políticas públicas en ese sentido.

Actualmente el PUEG a través del Proyecto Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género pretende lograr la articulación de diferentes entidades y dependencias con el objetivo de impulsar la equidad de género en todas las estructuras institucionales, dicho programa incluye investigación, área que cuenta con los siguientes rubros:

a) *Radiografía, un análisis cuantitativo de los lugares que ocupan hombres y mujeres en toda la UNAM*, ésta inicia en 2006 con la Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía; en 2009 se hace una actualización de la radiografía, la cual revela la situación de tres actores principales, personal administrativo, personal académico y población estudiantil; en 2012 se realiza una actualización con estos mismos actores.

b) *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, mediante el sistema de indicadores se proporciona información acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres, ofrece conocimientos necesarios para poner en marcha acciones en pro de la equidad.

c) *Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU) 2009-2010*, la encuesta se divide en cuatro secciones principales: datos generales, aspectos escolares, relación ámbito familiar- ámbito escolar, relación familia trabajo.

d) *Diagnósticos*, se enfoca en dos líneas importantes, la primera “intrusas en la Universidad” permite detectar zonas de segregación por disciplina y por ocupación, el diagnóstico permite analizar por qué se presenta una baja representación en puestos de poder y decisión, así mismo esta investigación permite cuestionar las razones de esta inequidad para avanzar hacia una presencia más representativa: la segunda línea se encuentra ubicada en *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia, Instituto de Matemáticas de la UNAM*.

e) *Boletines*, aquí se publican datos estadísticos, información reciente sobre poblaciones más específicas como, por ejemplo, segregación ocupacional, violencia contra las mujeres, la vida en

las aulas de la carrera de ingeniería, se explica por qué más hombres que mujeres ocupan carreras tradicionalmente masculinizadas y así por el estilo se abordan temáticas que colocan el lente sobre situaciones de inequidad.

Cabe resaltar que la investigación y análisis que se hace a partir del proyecto en la UNAM sobre ITPG principalmente se enfoca en población femenina, aquí resulta relevante cuestionar dónde quedan las problemáticas que en materia de inequidad de género también viven los varones.

El Programa del PUEG también desarrolla tres tareas principales que son: sensibilizar a la comunidad universitaria, formar al personal docente e incorporar la PG en planes y programas de estudio, para cumplir con dichas tareas se han desarrollado acciones como los talleres de sensibilización de género, el curso de formación en género a docentes y la implementación de una asignatura transversal sobre la perspectiva de género. Cabe mencionar que la materia transversal se incorpora a partir del semestre 2014-I en las licenciaturas de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de Morelia y es la única entidad donde se ha instalado.

Los Cursos de Formación docente y los talleres de sensibilización se realizan siempre y cuando la entidad correspondiente haga la petición de dicho curso, sin embargo, la promoción y/o el convencimiento por acercarlo a los diferentes recintos aún resulta débil ya que no ha llegado a la mayoría de las dependencias y los talleres de sensibilización de género por lo menos en Acatlán han sido pocos. Más adelante revisaremos cuál es la situación para la FES-Acatlán.

La transversalización se ha llevado a las IES, sin embargo, pese a ser el recinto en el que nacieron y desde el cual se formularon los primeros cuestionamientos sobre el género y las desigualdades entre hombres y mujeres, su incorporación ha ido demasiado lenta, de tal suerte que es hasta el año 2010 que se introduce en la UNAM la Comisión Especial de Equidad de Género y comienza de manera más recurrente las investigaciones y acciones para implementar la equidad de género dentro de los espacios universitarios.

Sin duda la implementación de la Equidad de Género en la UNAM no es un campo árido pues actualmente diversos organismos se encuentran trabajando para integrar la equidad en los diferentes espacios institucionales, lo que es un hecho es que la integración de dicho proyecto se encuentra en crecimiento y ha tenido avances importantes que permiten reconocer, por ejemplo, la inclusión dentro del plan de trabajo del actual rector, Enrique Luis Graue Wiechers, ya que como parte de las líneas de acción menciona que será necesario atender la recomendaciones del PUEG

y de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario e institucionalizar la perspectiva de género en las diferentes dependencias de la UNAM, un reto que indudablemente es necesario ya que como sucede en muchas investigaciones efectuadas sobre el tema, incluso en las radiografías, se concentra la información sobre las entidades ubicadas en Ciudad Universitaria (CU) y se ha dejado de mirar con mayor detalle las entidades externas a CU como son las Facultades de Estudios Superiores (FES) y la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES).

De acuerdo con la Dra. Ana Gabriela Buquet Corleto¹⁶ la Comisión de Equidad de Género a través de investigaciones, talleres y diversas acciones ha contribuido a integrar primero la política de equidad de género y recientemente el protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM, así como ratificar el compromiso para que las entidades empiecen a generar acciones y actividades a favor de la Equidad, ha promovido una Jornada al año sobre equidad de género, vinculada al 8 de marzo, sin embargo puntualiza que se necesitan mecanismos para que las entidades sepan qué hacer con la información, estadísticas e investigaciones en torno a la comunidad universitaria en relación a la equidad/inequidad de género.

El 7 de marzo de 2013 se publican en la Gaceta UNAM. *Los lineamientos Generales para la Igualdad de género en la UNAM*, con la finalidad de establecer las normas generales para regular la equidad de género como una condición indispensable y necesaria para lograr la igualdad de género. En este documento se destaca la importancia de acceder a oportunidades que permitan tanto a hombres como a mujeres mayor igualdad y mejorar su calidad de vida y desarrollo humano; es además un punto central detectar, atender, prevenir y erradicar la violencia de género o cualquier forma de discriminación hacia cualquier integrante de la casa de estudios (NotiFES-A, 2013)

La Directora del PUEG, Marisa Belausteguigoitia, durante la reunión en la que presentaron los lineamientos Generales para la Igualdad puntualizó que con el trabajo que realiza la Secretaria de Equidad de Género (SEG) del PUEG se combate la exclusión, el silencio y las prácticas que dañan y denigran a la población femenina de la UNAM (CIMAC, 2017).

Como parte de los lineamientos para la Igualdad de Género se precisa que cada Facultad lleve a cabo acciones para concretar la igualdad de género. Las acciones encomendadas son seis

¹⁶ Es Directora del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Durante la Serie Radiografía de la equidad de género en México enunció aspectos centrales que se precisa atender para poner en marcha de equidad de género.

principales: el diseño y promoción de políticas que propicien vigilen y alienten la equidad de género en un marco de igualdad de género entre hombres y mujeres; implementar acciones de transversalización; organizar y participar en proyectos, difusión, sensibilización, formación y capacitación en temas con perspectiva de género; detectar y solucionar problemas que se susciten entre hombres y mujeres, integrantes de la comunidad universitaria; generación de políticas institucionales que aseguren la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios; combatir la violencia en todas y cada una de sus modalidades en los ámbitos laboral y académico; por último desarrollar e impulsar la cultura institucional de género, así como fomentar el avance y ascenso de las mujeres en los ámbitos laboral y académico.

Durante la gestión 2007-2015 la UNAM trazó diversas líneas de acción con apoyo de protocolos y lineamientos de instancias públicas y otras universidades para discutir, debatir y poner sobre la mesa la violencia de género y la política adoptada al respecto, además contó con retroalimentación del Programa Universitario de Estudios de Género, el Programa Universitario de Derechos Humanos, la Defensoría de Derechos Universitarios y de la Comisión Especial de Equidad de Género, así mismo conto con apoyo de las académicas expertas en materia de género de la UNAM para finalmente elaborar un Protocolo que tuvo como objetivo inicial articular mejor la estructura y el procedimiento que actualmente –tenía- la UNAM para la atención de los casos de violencia de género a través de las instancias dependientes de la Oficina de la Abogada General.

En agosto de 2016 se emite el *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM* dando “cumplimiento a lo establecido en el Acuerdo del Rector por el que se establecen políticas institucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de casos de violencia de género en la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM, 2017).

La UNAM se sumó en agosto de 2016 a la plataforma de ONU Mujeres *He For She*, movimiento solidario para la igualdad de género, con lo cual se busca un cambio a favor de la igualdad de género. Como parte de sus actividades, se difundió en plataformas digitales *Yo respaldo la igualdad de género* y el hashtag *#UNAMteRespalda*, y además se programaron actividades con el tema en las dependencias universitarias. Como parte de este movimiento también se sumó la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM promoviendo publicaciones sobre género, feminismo e igualdad en mesas especiales en seis librerías de la Red a cargo de esta dependencia. Así mismo se realizaron charlas con especialistas en temas de género en la librería

Jaime García Terrés (UNAM, 2019). Con dicha adhesión, la UNAM refrenda los 27 compromisos establecidos en el Programa de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2019 en materia de igualdad de género y entre los que destaca el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la Institución (UNAM, 2016).

Para el año 2017, la Comisión de Equidad de Género de la UNAM exhorto a las Comisiones Locales de Seguridad para integrar subcomisiones o comités con perspectiva de género con el objetivo de aportar información, propuestas y opiniones que apoyen en las resoluciones y acciones de seguridad locales.

En septiembre de 2018, el Rector Enrique Graue Wiechers instauró la Mesa de Atención en Asuntos de Género con el objetivo de recibir opiniones y sugerencias sobre la violencia de género y la política adoptada al respecto, en particular sobre este instrumento. Como resultado de dicho esfuerzo, se publica la versión actual del Protocolo (UNAM, 2019).

La actualización de dicho protocolo si bien no modifica su objetivo inicial de 2016, en la versión 2019 tuvo la finalidad de presentar el contenido del Protocolo de una manera sencilla, cercana y directa. Continúa enfatizando las etapas fundamentales de la atención a casos de violencia de género: la orientación, la entrevista a la persona que considera haber sido víctima de estos actos, el establecimiento de medidas urgentes de protección, el acompañamiento de la persona que presenta su queja y el seguimiento al cumplimiento de las sanciones (UNAM, 2019).

La versión amigable dispone de cinco secciones:

- 1) Actos de violencia de género. Aquí aborda aspectos generales que atiende el instrumento, los diferentes tipos de violencia de género, desglosados para que los puedan reconocer.
- 2) Principios que rigen la atención de casos de violencia de género. Se señalan cuatro principios y autoridades que atienden los procedimientos.
- 3) Instancias competentes en la atención de casos de violencia de género. Distintos diagramas ilustran los procedimientos existentes en la Universidad para la atención de estos casos.
- 4) Procedimiento de atención en casos de violencia de género. Se esquematizan las etapas que conforman la atención de casos de violencia de género para comprender la ruta que puede iniciar una persona que considera que ha sido víctima de violencia de género.
- 5) Evaluación de los mecanismos de atención. Pretende medir el nivel de satisfacción y resolución que se dio a la atención de casos de violencia de género. Como parte final se establece una sección de datos de contacto para que las personas sepan a dónde acudir en caso de requerir orientación y/o presentar una queja.

A casi cuatro años de la primera versión del Protocolo para la erradicación de la violencia de género, la UNAM continúa evaluando aciertos y debilidades tanto del protocolo, la política de

equidad de género, así como de las diversas acciones que se gestan en su interior, aspecto bastante favorable cuando aún existen asuntos por atender en las dependencias y facultades de la institución.

Es momento de hablar respecto a la situación particular de ITPG en la FES-Acatlán, y particularmente en la licenciatura de pedagogía, donde se ubica la población que convoca esta investigación. Además, y como ya mencioné en párrafos anteriores, es necesario mirar las problemáticas que enfrenta la población masculina sin dejar de lado a la población femenina, integrando ambas como un todo del que pueden surgir soluciones y caminos hacia la equidad de género en toda la extensión de la palabra y no solamente para uno u otro género. Echemos un vistazo a las acciones y discursos que en lo tangible ha desarrollado la FES-Acatlán.

1.5 Disposición e infraestructura para Transversalizar la Perspectiva de Género en FES-Acatlán

En este apartado vislumbraremos las estrategias y acciones que realiza la FES-Acatlán para incorporar la equidad de género en su interior, exploraremos si se están llevando a cabo eventos académicos con el enfoque de género, cuáles, dónde y a quién van dirigidos; si se fomenta como parte de la formación docente y de qué manera, si se trabaja sobre la sensibilización en torno a la importancia de la equidad de género y a quiénes se ha hecho llegar. En general, analizo cuáles son las acciones que en torno a la equidad de género se está fomentando.

Integrar acciones para la equidad no garantiza que la misma se lleve a cabo con éxito, de ahí la relevancia de enfocar el lente en los actores encargados de conseguir que las políticas y objetivos se traduzcan en hechos con impacto positivo. Enfoco la atención en el discurso que uno de los actores clave maneja al respecto, el director de la Facultad donde llevo a cabo la investigación.

Cabe aclarar que aún, cuando todavía no se desarrollaba ninguna política, ningún mandato nacional o internacional para incorporar la equidad a las universidades, de manera aislada, gracias a la disposición y visión de algunos simpatizantes del tema, ya se iniciaba al interior de la UNAM y en particular de la FES-Acatlán la integración de la equidad de género.

La integración de la equidad de género al interior de la facultad comienza gracias a una de las pioneras de los Estudios de Género en la FES-Acatlán, la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera con el Taller de Investigación Educativa I y II que se imparte desde 1991 a la fecha.

Hasta el año 2014 aún no se tenía registro de acciones, actividades y mucho menos materias curriculares en los diferentes programas de la Facultad, a excepción de los programas de Sociología y Pedagogía -de manera indirecta y gracias a la formación en género de algunas docentes-.

En la actualidad se tiene registro de un taller que se imparte por la Dra. Sánchez Olvera, en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía, se tiene registrada la materia de Perspectiva de género en educación, materia que se imparte durante séptimo semestre; existe otra asignatura que incluye algunos ejes básicos de la equidad de género que es *Orientación para la Educación sexual*. En lo concerniente a materias curriculares dentro de la carrera no se tiene registro de alguna otra asignatura que se encargue de promover la equidad de género.

Si bien se indagó sobre la presencia de acciones o actividades con equidad de género en los diversos programas, previo a la instalación de la Comisión General de Equidad de Género y de la instalación de las Comisiones Locales, no se tiene registrado en ninguna área, a excepción de las dos carreras que ya mencioné. Posterior a la instalación de la Comisiones y de la adhesión al movimiento *He For She* se puede observar mayor auge de actividades en diferentes áreas y además se realizó mayor difusión al respecto.

1.5.1 Equidad de género desde la visión directiva de la FES-Acatlán.

El siguiente párrafo contiene el mensaje que expresa el director de la FES-Acatlán en 2016, el Dr. Alejandro Salcedo Aquino:

La equidad de género surge con la humanidad misma, es tratar de entender un proceso de evolución social en el que se ha ido consolidando un mundo que entiende la desigualdad como la más natural de las formas de coacción, en este sentido la universidad ha implementado diferentes instrumentos que permiten el estudio y la búsqueda de estrategias ante este flagelo, ejemplo de ello son los lineamientos generales para la Igualdad de género en la UNAM que la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario emitió y cuya finalidad es establecer las normas generales para regular la equidad de género como una condición indispensable y necesaria para lograr la igualdad de género, destaca el derecho de que las mujeres al igual que los hombres puedan acceder a oportunidades que les permitan en forma individual y colectiva alcanzar una mayor igualdad y mejorar su calidad de vida y desarrollo humano en esta casa de estudios, así como detectar, atender, prevenir y erradicar la violencia de género en cualquier forma

de discriminación que se cometa contra un integrante de la comunidad universitaria en instalaciones universitarias. (FES-Acatlán, 2016)

El discurso expresado por el entonces director de la Facultad, sin duda emerge de los lineamientos para la Igualdad de Género en la UNAM, es un discurso congruente considerando que retoma casi a pie de la letra lo escrito en el documento publicado en la Gaceta cuando se dan a conocer los Lineamientos.

Si revisamos el mensaje anterior, así como la *misión y visión* encontraremos que se incluye la equidad como un valor en el que se sustenta el proyecto educativo, se retoma la equidad de manera general y no como equidad de género, situación digna de considerar al recordar que una de las consignas dentro de los lineamientos es trabajar por la integración de una cultura institucional de género.

Si bien no se incluye la equidad de género como uno de *los valores* principales, se integra el respeto y sentido comunitario que invita a la convivencia sustentada en el respeto a la diferencia y a la apertura crítica y constructiva.

Durante una entrevista realizada al exdirector de la FES-Acatlán, en 2012, muestra apertura y sensibilidad para incorporar la perspectiva de género, en tanto reconoce “la importancia y necesidad de introducirla como un tema que adquiere un valor significativo ya que puede traer grandes beneficios a la comunidad estudiantil” (Villanueva, 2012).

En el discurso del actual Director de la FES-Acatlán, Dr. Manuel Martínez Justo, observamos en primera instancia que no emite ningún mensaje en el que integre la equidad; en el Plan de Trabajo 2017-2021 (Martínez, 2017) está ausente algún rubro que busque la incorporación de la equidad de género por lo menos en el discurso.

El Plan de Desarrollo Institucional contiene los proyectos estratégicos a través de los cuales la Facultad se plantea: fortalecer la vida académica; articular posgrado e investigación como unidades complementarias y sinérgicas; crear una facultad moderna propia del siglo XXI; impulsar la vinculación con el entorno para contribuir con soluciones; lograr una administración flexible y eficiente que coloque al usuario como centro de atención; promover una formación integral; afianzar la identidad y cultura universitarias, así como refrendar el compromiso social y la cultura de la sostenibilidad. (Martínez, 2019)

Lo anterior es solo un fragmento del discurso que expresa en director de la FES-Acatlán en el Plan de trabajo, donde se puede observar la ausencia de la equidad de género por lo menos en el discurso escrito.

Como podemos observar los discursos de ambos funcionarios son muy diferentes, mientras que el exdirector de la FES-Acatlán muestra apertura e incluye el tema, el actual director no lo menciona de ninguna manera, lo cual no significa que en acciones o actitudes tengan incorporada o no la perspectiva de género. Resulta crucial considerar además del discurso escrito y oral, las acciones y actitudes que en ocasiones no suelen ser coherentes, al decir, pensar y hacer otra cosa diferente.

De ahí la importancia de hacer efectivo el objetivo de la Comisión de Equidad de género de llevar a cabo talleres de sensibilización a los actores clave dentro de la UNAM, pues es parte crucial para integrar de manera efectiva la equidad de género.

1.5.2 Acciones para la equidad de género en los Programas Académicos de la FES-Acatlán.

Presento ahora las actividades desarrolladas durante el período de 2014 a 2016 al interior de la FES-Acatlán.

En 2014 en Acatlán a través de un modelo de televisión educativa por parte de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), se realizó una serie televisiva que propició difundir aspectos centrales sobre la equidad de género y de manera muy específica en las IES Instituciones de Educación Superior. Este espacio televisivo se ha utilizado para difundir diversas temáticas, durante marzo de 2014 se eligió la equidad de género como la temática a difundir, de manera específica se desarrollaron los siguientes tópicos: ¿cómo entendemos la equidad de género?; la lucha social de las mujeres para alcanzar la equidad; feminicidio y violencia contra las mujeres, reflejo de inequidad e indiferencia; los desafíos de los varones ante la equidad de género; la agenda política y sociocultural para la equidad de género.

Durante 2015 se llevaron a cabo una cantidad importante de eventos (Ver ANEXOS

Anexo A) por parte de las diversas áreas de la FES-Acatlán dentro de las que destacan talleres, exposiciones, coloquios, cine-debates, obras teatrales, presentación de libros, torneos deportivos, conferencias, carteles, exposiciones y campañas de salud sexual y reproductiva, se desarrollaron

temáticas como violencia en el noviazgo, equidad de género, derechos humanos de la Comunidad LGBTTTTI¹⁷, violencia familiar contra las mujeres, feminicidios, formación y sensibilización en género a docentes y alumnos, derechos de las mujeres a una vida libre de violencia, la mujer ayer y hoy, erotismo y sexualidad, pruebas rápidas de VIH y VPH.

Los programas académicos que participan son de las carreras de Pedagogía, Sociología, Filosofía, Historia, Economía, Actuaría, Diseño Gráfico, Derecho, Arquitectura, Lengua y Literatura Hispánicas, Periodismo y Comunicación Colectiva, Matemáticas Aplicadas y Computación, Ingeniería Civil, Departamento de Orientación Educativa, Coordinación de Estudios de Posgrado, Departamento de Servicio Social y Bolsa de Trabajo, Departamento de Formación Docente y Superación Académica, Programa Político, todos, programas de la FES-Acatlán.

Derivado de la adhesión al movimiento *He For She*, durante la semana del 29 de agosto al 3 de septiembre de 2016, se desarrollaron actividades académicas, culturales y deportivas relacionadas con la temática y gracias al impulso que se ha generado para integrar la equidad de género en la UNAM, varias entidades académicas tienen conformado al interior de sus Consejos Técnicos, Comisiones Locales de Seguridad que son las encargadas de aportar información, propuestas y opiniones, y de apoyar en la resoluciones y acciones de seguridad locales. Para el año 2018 ya se contaba con más de 31 comisiones trabajando en escuelas, facultades e institutos. Cabe resaltar que al momento de la investigación (2014-2016) aún no se contaba con ninguna comisión en la FES-Acatlán.

En la FES-Acatlán se instala la Comisión Local de equidad de género en 2017, la cual “es responsable de promover una cultura de igualdad, no violencia y no discriminación entre la comunidad universitaria de la FES Acatlán a través de actividades informativas, académicas, culturales, lúdicas y deportivas desde la Perspectiva de Género” (CLEG, 2019). Además, basada en el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM (CLEG, 2019). se encarga de orientar y dar seguimiento a casos relacionados con violencia dentro de la Facultad.

¹⁷ Estas siglas se emplean para hablar de la población Lésbica, Gay, Bisexual, Transgénero, Transexual, Travesti e Intersexual (LGBTTTTI)

1.5.3 Acciones para la equidad de género en la carrera de Pedagogía.

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la carrera de Pedagogía es pionera en la FES-Acatlán en incorporar la equidad de género. Gracias al impulso derivado de investigaciones, talleres, coloquios y cursos a cargo de la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera.

Desde 2003 el Programa de Pedagogía de FES-Acatlán en conjunto con la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera organizan cada año el Coloquio *Perspectiva de género y sus campos de interpretación desde la pedagogía*. En el evento participan alumnos y alumnas de pedagogía, presentan las investigaciones que han realizado durante un año en la materia de Investigación Educativa. Es un evento al que puede asistir toda la comunidad universitaria y se desarrolla en ambos turnos, matutino y vespertino.

El Coloquio mencionado se realiza por los meses de octubre o noviembre, y los ponentes son estudiantes de la carrera de Pedagogía, ellos presentan la investigación que durante un año realizan como parte de las actividades de la materia *de Investigación Educativa*. En el año de 2015 se invitó como ponentes a estudiantes de la maestría de pedagogía de la misma Facultad.

El Taller de Investigación Educativa I y II que se imparte desde 1991 a la fecha, si bien no tiene explícito el título de equidad de género, de manera implícita se abordan temáticas de investigación con perspectiva de género, debido a la formación e injerencia de la Dra. Sánchez.

Además del taller de investigación mencionado, en el plan de estudios de la carrera se tiene registrada la materia de *Perspectiva de género en educación*, materia que se imparte durante séptimo semestre; existe otra asignatura que incluye algunos ejes básicos de la equidad de género *Orientación para la Educación sexual*.

Por parte de la materia de Orientación para la Educación Sexual se organiza una Feria de Sexualidad, dicha feria inició gracias a la Mtra. Leticia García Solano quien realizó la invitación a diversas instituciones para desarrollar actividades, talleres, pláticas, stand informativos con temáticas como salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos, violencia de género, violencia en el noviazgo, erotismo, pruebas de VIH, además de brindar métodos anticonceptivos de manera gratuita. La Feria se ha complementado con la participación de otros profesores y algo muy importante también, la participación de los y las estudiantes de dicha materia.

Como podemos observar, la promoción de la equidad de género en la licenciatura de pedagogía no da inicio con la integración de la política de equidad de género en la UNAM, ni tampoco por las encomiendas de parte del PUEG o la Comisión Especial de Equidad de Género. La participación de Pedagogía sucede años antes de todo este boom que se ha incrementado en los últimos dos años. Fue gracias a la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera que se impulsó a través de diversos medios la importancia de este tema, a ello se fueron sumando otros y otras colegas, así como alumnos y alumnas que como veremos en el apartado correspondiente, hacen suya una visión distinta a través de las *gafas lilas* que proporcionan otra manera de representar el mundo, de mirarlo y de vivirlo.

Capítulo II. Del acercamiento teórico a la metodología de las Representaciones Sociales.

Posibilidades para la comprensión del estudio

Las Representaciones Sociales (RS) son el eje teórico metodológico y la unidad de análisis que conduce mi investigación, por lo cual, el siguiente apartado sirve para comprender por qué es, para los fines de esta investigación, la mejor perspectiva al adentrarnos en los significados de la equidad de género.

Retomando a Moscovici, enuncio las bases que dan origen a esta teoría, aludiendo a su origen y características propias de las RS. De manera integral utilizo aportaciones de los diferentes autores de las RS. Jodelet desde su enfoque procesual me permite integrar los medios desde los cuales interviene lo social de diversas maneras, a través de experiencias, conocimiento, informaciones, modelos de pensamiento etc. Jodelet posibilita también mirar las formas variables en que puede presentarse un RS como imágenes, sistemas de referencia, categoría, teorías.

De Abric retomo la Teoría del *núcleo central* tanto para analizar las RS como para interpretarlas porque bien cierto es que en cada RS se encuentra un núcleo conformado principalmente por creencias, normas, valores, juicios y prejuicios que son más resistentes al cambio, y por otro lado cada RS mantiene elementos periféricos que tienden a ser más dinámicos, flexibles y transformables.

Como seres humanos integrales no puedo seccionar y estudiar a los sujetos de esta investigación como si estuvieran separados de su intelecto, de su mente, de sus emociones; los considero seres completos y al partir de ese atributo preciso incluir el enfoque estructural que posibilita Abric al privilegiar el funcionamiento cognitivo y el aparato psíquico. Este enfoque permite acercarme al

contenido y estructura de una RS, bien es cierto que ésta se organiza alrededor de un núcleo que determina su organización, significación y que al igual que una célula contiene la información a heredar, es decir, el núcleo es la parte más resistente al cambio y la información que aquí podemos encontrar nos acerca a la memoria de una cultura y a su sistema de creencias.

Considero importante retomar la escuela clásica de Moscovici y Jodelet porque se centran más en el aspecto constituyente que el constituido de una RS, en tal sentido, miran más hacia los procesos. Desde este enfoque procesual recorro al uso de técnicas cualitativas, principalmente las entrevistas a profundidad, realizando el análisis de la información obtenida.

Tanto Moscovici como Jodelet al hablar de objetivación y anclaje permiten introducirnos a los procesos a través de los cuales se forma, conforma y transforma una representación, desde lo concreto a lo abstracto, dando cuenta de cómo se aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, mirando un proceso a partir del cual se va gestando una RS, cómo un objeto se convierte en imagen y esta imagen se abstrae generando un significado particular según las cuestiones culturales y contextuales que rodean al sujeto, y estas imágenes con significado se enraízan de tal manera que pasa en posterior a naturalizarse, siendo parte de los actos que conducen a los sujetos en su andar cotidiano.

El ser humano es un ser complejo en constante evolución, un ser inacabado, que cotidianamente está expuesto a estímulos, a experiencias diferentes, está en proceso constante de interacción social, de ahí la importancia de retomar el enfoque procesual para no perder de vista la influencia de dicha interacción en los procesos a través de los cuales va construyendo y reconstruyendo sus RS, de acuerdo a este principio de evolución constante en el que los seres humanos son procesos inacabados, las técnicas *no soy mejor que tú* y *representación de equidad/inequidad en el espacio universitario* en las que participaron los sujetos permite recuperar las actitudes de una representación, enfocando qué hacen y cómo actúan en lo cotidiano.

Es en el núcleo que las RS cumplen su función de estables y rígidas; y al abordarlas RS desde lo constituyente y procesual podemos incluir el carácter flexible y dinámico poniendo atención a las experiencias individuales, las prácticas en las que los sujetos se encuentran inmersos, las situaciones específicas que permiten evolucionar las formas de relacionarse y las practicas mismas.

En síntesis, abordo las RS desde un contexto histórico y social que se posibilita a través del enfoque estructural y además lo complemento con el enfoque procesual que permite analizar los procesos

sociales que dan pauta a la generación y transformación de elementos de una RS. El empleo de ambos sistemas resulta pertinente y posibilita una visión integradora que incluye elementos históricos y sociales, atendiendo los procesos cognitivos de carácter individual y los procesos de interacción y contexto de carácter social (Banchs, 2000):

Lo saludable sería, independientemente del modo de aproximación que adoptemos, preguntarnos no solo qué entendemos por social cuando hablamos de representaciones sociales, sino sobre todo como lo abordamos, cómo lo integramos a nivel cognitivo, metodológico, empírico; con cuáles contenidos llenamos el adjetivo histórico y el adjetivo social. Se trata de que honremos el carácter histórico social de las representaciones, estudiando en su estructura no solo los mecanismos sino los contenidos en tanto que memoria social y huella cultural y analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara. (p.13)

Este capítulo pretende esclarecer por qué es para los fines de esta investigación la mejor perspectiva al adentrarnos en los significados de la equidad de género.

2.1 El origen de las Representaciones Sociales

Con Moscovici se acuña el término representaciones sociales hace ya más de 40 años, este autor parte del concepto de *representaciones colectivas* de Durkheim y elabora una nueva corriente para acercarse al conocimiento social del sentido común.

Durkheim miraba en las representaciones colectivas cuestiones impuestas a las personas, considerando que el pensamiento individual está determinado socialmente, ya que la forma en que se categoriza y concibe el mundo está definida y organizada a partir del marco del grupo social en el que se encuentra inserto. En tanto la representación colectiva es pública, podemos decir que “si es común a todos es porque es obra de la comunidad” (Durkheim, 1992, p.403).

De las nociones anteriores se rescatan *dos cuestiones esenciales*, la primera es que una representación está más allá de cualquier individuo, “elaborada por una inteligencia única en la que todas las otras confluyen”(Durkheim, 1992, p.403) de esta manera proporciona estabilidad y constancia, elementos que difícilmente proporcionan las representaciones individuales; la segunda es que la representación colectiva hace referencia a un pensamiento o acción, dice Durkheim un *tipo* que se impone de manera uniforme al pensamiento individual.

Podemos comprender la noción de representación colectiva si acudimos también a la manera en que Durkheim concibe la educación, ésta es ejercida por las generaciones adultas sobre las

generaciones más jóvenes, mediante un sistema que se impone sin cuestionar, mediante “un conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad” (Durkheim, 1992, p.403) que él llama *conciencia colectiva*, sean estas normas morales, leyendas, mitos, sentimientos, religión y/o demás productos culturales colectivos.

La representación colectiva es explicada a través de Durkheim como ese vínculo cohesionador, desde su postura podemos comprender cómo se ha construido la noción del género en una sociedad patriarcal. En palabras de este autor sería una sociedad tradicional, la cual ha justificado e impuesto a través del pensamiento colectivo la supremacía de lo masculino por encima de lo femenino y la naturalización del ejercicio de dominio y poder de los varones. En las representaciones colectivas se asegura la apropiación y reproducción, mirando a un sujeto que queda supeditado a las imposiciones que vienen desde afuera, al respecto Durkheim (1976) argumenta que:

No podemos ni soñar en poner en duda su existencia ya que la percibimos al mismo tiempo que la nuestra propia. No sólo está en nosotros, sino que, siendo producto de repetidas experiencias, tiene una especie de ascendente y autoridad surgida en esa misma repetición y del hábito resultante (p.35).

Se puede mencionar entonces que bajo una representación colectiva durante mucho tiempo se mantuvo sin cuestionar la noción de género, quedando consolidada de manera jerárquica a través de reglas a cerca de lo que debería hacer cada quién, con funciones muy claras y específicas para hombres y mujeres, así como el tipo de poder/autoridad correspondiente según las vestiduras corporales.

Siguiendo a Durkheim desde la representación colectiva se impone y se reproduce un pensamiento que constituye una visión del mundo. En el terreno de las inequidades de género han sido nutridas por la visión de un mundo patriarcal.

2.1.1 De lo colectivo a social.

Cuando hablamos de las RS de Moscovici nos acercamos a una noción distinta de comprender el mundo. Mientras para Durkheim la representación colectiva es incuestionable, simplemente se reproduce, y es común a todos, para Serge Moscovici una representación social se elabora a partir de los contemporáneos, se puede recrear, no solo reproducir. Para distinguir lo colectivo de lo social, de manera muy práctica lo explica Gutiérrez (2010):

Lo colectivo se refiere al cúmulo de creencias compartidas por un conjunto de individuos que no necesariamente se relacionan entre sí; en tanto lo social se apega a quienes mantienen vínculos. Las representaciones colectivas son ajenas a los miembros de la comunidad social, ellos no han participado en construirlas, les han sido arbitrariamente delgadas, en tanto, el tejido de las RS se objetivan mediante una serie de actividades e interrelaciones que los actores dinamizan en su pequeño mundo y no se edifican de igual forma para todos los grupos (p.19).

Moscovici por su parte explica, a diferencia de Durkheim, que el conocimiento en la vida cotidiana no solo se reproduce sino también se produce con relación a los objetos que se nos presentan y se distingue según el sector al que se pertenezca.

En síntesis, para Moscovici (1979) la RS es:

Una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen tangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p.17).

Moscovici en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979) deja claro que una representación corresponde a actos del pensamiento derivados de la relación de un sujeto con un objeto, en dicha relación no se da una reproducción automática sino una representación simbólica de dicho objeto, para explicar cómo se transforma el objeto en su representación simbólica, distingue tres dimensiones en las RS: información, campo de representación y actitud.

2.1.2 Las dimensiones de una representación.

La información, consta de un cúmulo de conocimientos que tiene un grupo acerca de un hecho, un fenómeno social y esta información tiene un carácter estereotipado, sin fundamentos, “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p.45). Esta dimensión se relaciona con lo que uno sabe acerca del objeto, con aquello que se conoce al respecto.

Los varones reprimiendo emociones, vistos como unos insensibles, las mujeres expresando cada uno de sus sentimientos, catalogadas como sensibles. Los ejemplos anteriores nos permiten

identificar algunos conocimientos que reproducen ciertos grupos y de manera incuestionable establecen aquello que Moscovici llamó la *dimensión de la información*.

El *campo de representación*, alude a la imagen, modelo social, contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación (Moscovici, 1979, p.46), así, mediante el campo de representación se expresa la forma en que se organiza el contenido de un RS de manera jerarquizada, pudiendo presentar variaciones de grupo en grupo e incluso dentro del mismo grupo. El campo de representación se encuentra relacionado con lo que se ve y cómo se interpreta.

Continuando con el ejemplo anterior, si encontramos a un hombre llorando lo podemos interpretar de distintas maneras según ese campo de representación que variará en función de los contextos, cultura, experiencias previas, por ejemplo podríamos interpretarlo como un evento poco acertado pues deja al varón vulnerable ya que tendría que mostrarse fuerte y para ello no externar sus sentimientos o tal vez podríamos interpretarlo como un gran hombre que tiene la capacidad de expresar lo que siente y por ello comprender mejor a los otros, la interpretación de un acontecimiento entonces quedará supeditada a ese campo de representación que se tenga de determinado objeto.

La *actitud*, es la dimensión que refleja una inclinación favorable o desfavorable hacia el objeto de representación. Es el aspecto más afectivo de la representación por ser la reacción emocional acerca del objeto o hecho, está relacionada con qué se hace y cómo se actúa. Es la reacción emocional que puede relacionarse o no con la información previa sobre el objeto en cuestión.

En este sentido el ejemplo anterior nos podría permitir mirar positivamente el acto de llorar de un varón o tal vez verlo negativamente en función de los estereotipos previos o las informaciones previas que hemos aprendido de cómo debe comportarse o no un hombre.

Los tres elementos que para Moscovici conforman una representación serán ejes básicos cuando nos acerquemos a las representaciones sociales, este autor aporta de manera significativa los componentes de una representación, que nos apoyaran para comprender mejor lo que para los y las estudiantes significa la equidad de género y cómo lo representan y viven en el espacio universitario. Los siguientes autores sin duda permitirán también la comprensión de las RS, sin embargo, y como lo veremos más adelante, sus aportaciones apoyarán un poco más en la construcción de instrumentos para acercarnos a las RS. La entrevista, por ejemplo, permite acceder

al contenido de una representación, para realizarla me apoyo en algunos elementos que plantea Jodelet, siguiente autora clave cuando hablamos de RS.

2.2 Jodelet, Enfoque procesual

La autora incorpora elementos que señalan que en una representación social interviene lo social de diversas maneras, relacionándolo con nuestras experiencias, las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos de la tradición, la educación y la comunicación social, de forma que este conocimiento es elaborado y a la vez compartido; intenta explicar los hechos e ideas de nuestra vida, permiten actuar sobre y con otras personas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo.

Las RS para Jodelet (1986) son:

una forma de pensamiento social (...) Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (p.474).

Para adentrarnos en una RS se requiere situar el contexto en el que se ubica la persona y/o el grupo; la comunicación entre ellos; el bagaje cultural que posibilita distintas formas de aprehensión de la realidad; posición o pertenencia social que establecen códigos, valores e ideologías. Es preciso identificar las formas variadas en que se presenta una RS (Jodelet, 1986, p.472).

Según Jodelet las formas en una RS son: *Imágenes* que condensan un conjunto de significados; *Sistemas de referencia* que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado; *Categorías* que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; *Teorías* que permiten establecer hechos sobre ellos y dos elementos fundamentales se encuentran en una RS, la objetivación y el anclaje.

Para Moscovici (1993) la objetivación es “el verdadero núcleo de la representación social” (p.19), en tanto permite captar la constitución formal de un conocimiento. Para Jodelet (1986) la objetivación consta de tres pasos: construcción selectiva, esquematización y naturalización (p.472).

Siguiendo a Gutiérrez (2010), objetivar implica concretizar las imágenes o conceptos abstractos hacia un terreno tangible o real, es decir, lleva a hacer real un esquema conceptual. En este proceso,

la RS adquiere un armazón de valores, por ejemplo, cuando un niño dibuja, éste no solo dibujará lo que ve de un objeto sino además plasmará lo que sabe de él. Es en el proceso de objetivación que la imagen adquiere una carga de afectos, valores y condiciones de naturalidad.

Tanto Jodelet (1986), como Banchs (1984) señalan que la importancia de la objetivación radica en poner a disposición de un público una imagen o un esquema concreto a partir de un ente abstracto como puede ser una teoría, en esta investigación el ente abstracto sería la equidad de género.

El anclaje es el momento en el cual los elementos objetivados se incorporan a nuestros esquemas de pensamiento, como dijera Jodelet (1986), se enraíza, mediante una serie de significaciones culturales, ideológicas y valorativas que posteriormente se traducen en prácticas sociales, es “una operación formadora de imagen y estructurante” (p.481).

Desde Jodelet nos adentramos en los significados de quienes comparten una RS ya que éstos permiten interpretar las situaciones que los rodean, distinguir las posturas asumidas por los sujetos, que reflejan su realidad social y dan cuenta de cómo aprehenden los acontecimientos de la vida diaria.

El conocimiento ingenuo o espontáneo que forma parte del sentido común, se constituye a partir de experiencias, informaciones, conocimientos, educación, modelos de pensamiento recibidos por tradición, a través de la comunicación social, por lo que será de suma importancia acercarnos a los informantes sin descuidar los aspectos mencionados.

El estudio de las representaciones sociales en el espacio universitario adquiere relevancia si consideramos que a través de ellas podemos conocer el interior de los contextos escolares, a partir de los significados que atribuyen quienes dan vida a los recintos educativos.

Y mirar las representaciones sociales en relación a las cuestiones de género se torna relevante al considerar que comparten algunas características entre las que destacan: su nacimiento en un contexto coyuntural que miraba derrumbarse los viejos paradigmas, con actores sociales como los del movimiento feminista que hacían explícitas sus demandas y proponían nuevas formas de mirar las realidades incorporando nuevas categorías de análisis como lo es el género y las representaciones sociales; en su dimensión conceptual, analizan objetos de estudio hasta entonces subvaluados por la ciencia “las mujeres” y “el sentido común”; en su dimensión epistemológica se centran en perspectivas que cuestionan el modelo binario que prioriza naturaleza sobre cultura,

proponen teorías relacionales es decir establecen vínculos entre el objeto y su contexto vinculado además con cuestiones relacionadas a la subjetividad.

La entrevista permite acceder al contenido de una representación, para realizarla me apoyo en algunos elementos que plantea Jodelet.

2.3 Abric y la Teoría del núcleo central

La aproximación estructural que presenta Abric sobre las representaciones sociales se conoce como *La teoría del núcleo central*, la cual refiere que una RS tiene un núcleo central y elementos periféricos. Según Abric una RS se define por dos componentes: el contenido y los componentes de ese contenido que se presentan por orden de jerarquía determinada por el núcleo central.

El núcleo central configura y determina la significación y organización de la representación que a su vez se conforma por varios elementos como pueden ser palabras, ideas o términos que ordenan y conforman la RS. Dentro del núcleo se encuentran los elementos más estables, resistentes y fuertes, que difícilmente se negociarían o transformarían en la interacción con lo social.

Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central... o un núcleo estructurante, que garantiza dos funciones esenciales: una función generadora, por su conducto toman sentido los elementos de la representación... (y) una función organizadora, que determina la naturaleza de los lazos que unen entre sí a tales elementos. Constituye el elemento más estable de la representación... el elemento que más resistirá al cambio (Abric, 1996, p.20).

Abric concibe las RS como organizaciones cognitivas en tanto “toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda” (1994:12), desde esta visión, las RS son esquemas que funcionan como medios de interpretación que influyen en el comportamiento.

Explicado de otra manera, el sistema de creencias, así como las cuestiones más normativas forman parte del llamado núcleo de la representación y funge como articulador conceptual de las actitudes que forman parte de los elementos periféricos de una RS. Desde esta postura se supone una serie de elementos relacionados entre sí y organizados de manera jerárquica, de ahí que algunos sean más resistentes y otros más flexibles y/o dinámicos.

Los elementos periféricos tienen tres funciones principales, la primera es integrar los elementos de la situación en la que se produce la RS; la segunda es la adaptación de la RS a las modificaciones del contexto; y la última es ser el sistema de defensa de la representación (Abric, 1996, p.23).

El núcleo organiza y jerarquiza los elementos más accesibles y concretos de una RS, es decir los elementos del Sistema Periférico, cuyo valor y función se sostiene del núcleo central, aunque son negociables y por ende son flexibles hacia modificaciones. Por ello, desde esta teoría se plantea que la manera en que organiza el contenido de la RS es lo esencial, así podemos tener dos RS que tiene el mismo contenido pero si su organización y centralidad son diferentes serán radicalmente distintas, de ahí que Abric (1996) plantee lo siguiente:

que el estudio de las representaciones sociales reclame la utilización de métodos que por una parte busquen identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación y por otra, conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación (p.54).

La noción estructural de las representaciones aporta además métodos asociativos que permiten acercarse a las RS, dentro de ellos encontramos la asociación libre, la carta asociativa, la comparación pareada, constitución de conjunto de los términos. Algunos de éstos permitirán configurar uno de los instrumentos de investigación.

Según el enfoque estructural, todas sus técnicas se fundan en un solo principio: pedir a la persona que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción (Araya, 2002).

La *asociación libre* consiste en plantear uno o varios términos inductores al informante, para que éste exprese múltiples sustantivos, adjetivos y otros que se le ocurran en ese instante. De esa manera se accede al núcleo figurativo de la RS y se hace posible sondear los núcleos estructurales latentes. Abric refiere a los cuestionarios como herramientas que permiten acercarse a las dimensiones periféricas de las representaciones y coloca algunos otros métodos para estudiar las RS.

La *constitución de conjunto de términos* tiene como objetivo “aprehender las estructuras esquemáticas de la representación al analizar los recortes efectuados por los sujetos y sus fundamentos, a partir de sus vínculos de similitud” (Abric, 2001, p.66). Mediante esta técnica se presenta al informante una serie de términos o bien se le pide que él los nombre y luego los

reagrupe por afinidad y se concluye con una entrevista para conocer los motivos que lo indujeron a darles ese orden y se le pide que designe un título a cada uno de los conjuntos.

2.4 Representaciones sociales y género

Las RS se han indagado en el ámbito educativo donde han sido exploradas diferentes dimensiones del currículo y de la práctica pedagógica (Piña y Cuevas, 2004); un estudio realizado en 2015 tuvo como objetivo analizar la producción de investigaciones educativas en México sustentadas en la teoría de las RS, grosso modo se observa una tendencia a emplear la teoría para comprender el pensamiento de sentido común de maestros y alumnos sobre múltiples y variados objetos como: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, formación e identidad profesional, entre otros. Los autores más consultados son Moscovici, Jodelet y Abric (Cuevas y Mireles, 2016); algunos autores que emplean su teoría para trabajos de corte empírico en campos de conocimiento como la psicología, sociología y educación (De Alba, 2010; Gutiérrez, 2006; Piña, 2004; Arruda, 2000; Guerrero, 2000; Giménez, 1999).

A continuación presento investigaciones sobre RS en relación con asuntos de género:

En la Universidad de Costa Rica, Araya (2002) realiza un estudio en el que se propuso identificar los efectos del recién legitimado discurso de género en los espacios universitarios de formación docente. A partir de una perspectiva teórico-metodológica que retoma el enfoque procesual de Jodelet, en la que reconoce la naturaleza simbólica e histórica de la realidad social.

Realizó entrevistas a profundidad a seis profesores y seis profesoras de nivel secundaria, en dicho estudio encontró que la información que los formadores y formadoras adquirieron en cuestión de género la obtuvieron principalmente en estudios de maestría, pese a la información obtenida, el núcleo de la RS sobre equidad de géneros se encuentra en la valoración social de la maternidad, y en específico en el cuidado y atención de los hijos, es decir, los formadores tienen información relacionada con la promoción de equidad de género, sin embargo, la información proveniente de sus experiencias denota que sigue intacto un discurso que fomenta las inequidades a partir de la división sexual del trabajo, valorando la maternidad y el cuidado de los hijos como función principal y primordial de las mujeres. Se da cuenta de que los roles tradicionales siguen operando y son tal cual representados.

En la UNAM se llevó a cabo en 2007 el seminario representaciones sociales y género del cual se desprendieron valiosos trabajos dando cuenta de la relación que se establece entre las RS y los comportamientos de hombres y mujeres, tanto en lo individual como en lo colectivo (Blázquez, Flores y Ríos, 2012).

En inicio plantean la utilidad del enfoque de las RS en los estudios de género para analizar y reflexionar los procesos mediante los que se construyen sistemas sociales de comportamientos de género en la cultura. El enfoque de las RS constituye una herramienta teórica que contribuye a la explicación de la complejidad del pensamiento de los grupos y su expresión en la comunicación social.

Uno de los trabajos que se desprendió del seminario de Representaciones Sociales y género, es el libro *Investigación Feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* el cual se divide en tres secciones, la primera aborda el campo de la epistemología, mostrando discusiones filosóficas en el marco de la investigación feminista; la segunda sección se aborda la discusión metodológica, con ejemplos concretos del empleo de herramientas y técnicas en la investigación feminista; la tercera sección se plantea la discusión entre las representaciones sociales y la teoría de género. Este último apartado contiene cuatro trabajos de interés afines a RS y género.

Los dos primeros trabajos abordan los orígenes del paradigma de las RS mostrando el parentesco con las teorías feministas. Los dos últimos trabajos presentan investigaciones aplicadas en el campo de la salud y la educación, si bien no presentan el planteamiento a profundidad ni los resultados de dichos estudios, en ambos se ilustra la factibilidad entre el enfoque de género y las RS, explican más bien la pertinencia y la justificación del empleo de la teoría de las RS en trabajos con enfoque de género. (Blázquez et al., 2012).

De manera más específica se han desarrollado algunas otras investigaciones en torno a las RS y los estudiantes. El Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales lleva a cabo una línea de investigación *Género y Representaciones sociales* coordinada por la Dra. Fátima Flores Palacios (2018).

Son cuarenta y siete tesis que incluyen las representaciones sociales y género, del total solamente retomo 2 que se refieren a la RS en estudiantes universitarios.

María Sonia Aviles Ceron en 2005 presenta la tesis de licenciatura *RS de la violencia de género en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología*, tal estudio se centró en indagar cuál era la RS de la violencia de género en estudiantes de la Facultad de Psicología, de la UNAM, teniendo como premisa indagar cual es la información y el grado de sensibilización por parte del estudiantado. Se retomó la Teoría de las RS permitiendo un estudio simultáneo de elementos a nivel cognitivo, social, afectivo y de sistema de valores. Fue un estudio exploratorio con muestra no probabilística en el que se hizo uso del método de asociación libre para después pasar a la elaboración de una entrevista semiestructurada, en la primera se empleó el método asociativo y en la segunda el interpretativo.

La muestra se compuso por seis grupos, uno de cada área de formación de la carrera de psicología de la UNAM, campus Ciudad Universitaria. Para la asociación libre: 3 hombres y 3 mujeres de cada grupo, total 36. Para entrevista: 12 estudiantes, un hombre y una mujer por cada área de formación.

Los hallazgos encontrados dan cuenta de que los psicólogos que están por egresar, cuentan con dos fuentes de conocimiento, el que parte de su experiencia y cotidianidad, así como de aquel que está relacionado con su educación en el campo de la psicología. Se menciona también que no se encuentran capacitados ni sensibilizados con respecto a la problemática.

En este estudio se habla de un enlace multidisciplinar que incluya a otras áreas para conseguir nuevos significados y nuevas formas de relacionarse, de dialogar y reconstruir representaciones sociales más justas y equitativas, sin embargo, dentro de las disciplinas que se ubican importantes para tal objetivo, se dejó de mirar la pedagogía o alguna rama que incluyera la cuestión educativa, que es fundamental cuando hablamos de nuevas maneras de representar, debido a que una representación se aprende, y se aprehende en el contacto social y cultural que el individuo establece con su comunidad, con su entorno y/o contexto específico. Es un elemento clave para generar propuestas o alternativas que integren la equidad y re-construyan nuevas representaciones sociales.

Miranda y Villavicencio (2001) realizan una aproximación representacional de la virginidad en jóvenes universitarios, tuvo como objetivo conocer el valor/actitud de los jóvenes universitarios a cerca de la virginidad, se aplicaron dos cuestionarios semiestructurados a jóvenes universitarios (20-30 años) de las facultades de Derecho y Ciencias Políticas UNAM, total 52, 26 hombres y 26 mujeres.

En conclusión, la virginidad como valor ha estado en constante cuestionamiento, la virginidad no es importante para los estudiantes, aunque no se desligan del conjunto cultural y religioso pues señalan la importancia para el matrimonio. Los hombres muestran una actitud más arraigada y son quienes en su totalidad ya han tenido relaciones sexuales. Las mujeres también han iniciado su vida sexual pero en edades más tardías que los hombres lo cual puede obedecer a la cultura que devalúa a las mujeres que inician antes del matrimonio. Se observan marcados los privilegios masculinos. Los universitarios mencionan que ven como alternativa no exigir la virginidad hasta el matrimonio a sus hijos e hijas.

Se puede observar que el cuestionamiento de una RS no es sinónimo de la transformación en la misma, sin embargo es un paso para caminar hacia nuevas maneras de representar un objeto e incluso de pasar a las siguientes generaciones diferentes representaciones que caminen hacia formas de relacionarse más equitativas, nuevos valores que infundan el respeto por el otro y la otra, favoreciendo relaciones más sanas.

En 2007, García Nava presenta la tesis de licenciatura *La Representación social del aborto en el hombre*, con el objetivo de determinar cuál es la representación social que tiene el hombre sobre su participación en la decisión del aborto. Esta investigación se realizó en una población de 40 estudiantes de Ciudad Universitaria, 10 de cada Facultad: Derecho, Filosofía y Letras, Arquitectura y Medicina. Solteros en edades de 19 a 25 años y estudiantes de los últimos semestres. Se utilizó la metodología asociativa, asociación libre y metodología interrogativa mediante la entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada se aplicó a 12 hombres 3 de cada carrera.

Los hallazgos encontrados giran en torno a observar que la RS del aborto se encuentra influida por el contexto cultural, social, creencias y valores, reconociendo como un peligro latente vinculado a lo ilegal; como apoyo a la mujer pero generalmente se deslindan de la decisión; es una opción ante embarazos no deseados que ocurrieron por irresponsabilidad; respetan que la decisión corresponde a la mujer porque será ella quien sufra las consecuencias; lo asocian con sufrimientos, problemas psicológicos, depresión y desesperación; los hombres manifiestan querer participar en la toma de decisiones ya que ambos consumaron el acto y a ambos corresponde asumir responsabilidades.

Se encuentran elementos que hacen referencia a la importancia de la sensibilización por parte del género masculino con respecto a la práctica del aborto, dichos elementos se engloban en la responsabilidad, planeación, aceptación, honestidad.

Un rasgo relevante es que mediante entrevistas los datos arrojan la necesidad de deshacerse de un embarazo que no fue planeado, sin mencionar las consecuencias que esto pudiera tener para la mujer, para el hombre o para la relación de pareja, sin embargo, a través de la asociación libre se remarcan palabras como sufrimiento, daño y problemas psicológicos. Lo anterior puede ser un indicio de la dicotomía de la cual están siendo participes los estudiantes universitarios, que por un lado cargan con un bagaje cultural que les dota de sensaciones y sentimientos hacia el aborto como algo negativo, mientras que, por otro lado, el espacio universitario, con todos los miembros que la conforman (pares, profesores, talleres, debates etc.) abre posibilidades de pensamiento que genera otras connotaciones positivas en torno a la práctica del aborto.

Jhorima Vielma Rangel (2009), presenta *Una aproximación al estudio de las Representaciones Sociales sobre la identidad de género. Una exploración en Estudiantes Universitarios, Mérida-Venezuela*. Con una metodología cualitativa de tipo exploratorio-descriptiva utilizó una entrevista semiestructurada y dos tipos de pruebas proyectivas: asociación de palabras y un test de frases incompletas para conseguir el objetivo planteado en este trabajo: analizar las valoraciones subjetivas genéricas implícitas dentro de las RS de la feminidad y masculinidad en estudiantes universitarios de la carrera de Educación de la Universidad de los Andes.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a las RS de acuerdo a su sexo, estado civil, número de hijos o pertenencia a grupos religiosos o políticos. No existe uniformidad de criterios introyectados a nivel afectivo, cognitivo o comportamental en el caso de las mujeres en cuanto a su autodefinición como *mujeres* o en el caso de los varones en su condición de *hombres*.

Se aprecian riquezas de construcciones simbólicas y de significados que reflejan el sentir y el pensar de los géneros en la sociedad contemporánea. Los hallazgos encontrados muestran una fundante dimensión de naturaleza dialéctica entre lo psíquico y lo social, lo privado y lo público, lo reproducido y lo construido, lo simbolizado como sujeto individual y colectivo.

Un trabajo que se acerca más al objeto de estudio que me compete es el de Martínez Gómez, Botero Escobar y Saldarriaga (2010), quienes presentan el trabajo de *Características sociodemográficas de estudiantes universitarias y sus percepciones a cerca de la equidad de género en Educación Superior*.

Este estudio tuvo como objetivo identificar las condiciones socioeconómicas, demográficas y psicosociales de las mujeres jóvenes estudiantes de Medellín y establecer las condiciones que

pueden influir en la deserción académica de las mismas. Se empleó una encuesta socioeconómica, demográfica y psicosocial aplicada a una población de 42 mujeres jóvenes estudiantes de universidades privadas en el municipio de Medellín, Colombia.

Los Ítems: lugar de residencia, personas con las que conviven, el área laboral, económica y de salud, sus relaciones de pareja y su vida sexual, las características laborales, las condiciones económicas y de salud. Adicionalmente, en esta encuesta se indagó acerca de la percepción de las estudiantes sobre la equidad de género a nivel municipal y de sus instituciones universitarias. Las preguntas realizadas en esta encuesta eran abiertas y cerradas, por lo tanto se presentan los resultados cuantitativa y cualitativamente. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS 17.0.

De manera general los hallazgos son los siguientes: se enuncian actos de violencia ocultos principalmente en los salones de clase, donde se menosprecia y discriminan las habilidades y capacidades de las mujeres direccionando el significado de la mujer como cuerpo, desde lo sexual, laboral y maternal. Los motivos que consideran que influyen en la deserción académica de las mujeres universitarias son: la maternidad, el trabajo, el llevar un nivel de vida más alto de aquel que le permiten sus ingresos socioeconómicos, las relaciones de pareja, las dificultades académicas, la presión y discriminación social frente determinadas prácticas, son los principales factores.

Se concluye haciendo hincapié en la importancia que tiene transversalizar el enfoque de género en todos los niveles y actores que conforman la universidad privada pues las y los docentes que son encargados de formar a los y las estudiantes, promueven en ocasiones el trato inequitativo y discriminatorio hacia las mujeres, perpetuando esas prácticas que desde el currículo oculto violentan y subvaloran a las mujeres jóvenes universitarias.

En las investigaciones citadas encontramos una constante, se enfocan y se desarrollan principalmente en el terreno psicológico, es decir, su enfoque es para generar un panorama acerca del impacto que tiene la representación en la psique de los sujetos. Lo anterior resulta lógico considerando que el estudio de las RS surge en el campo de la psicología, aunque en la actualidad está cobrando relevancia en otros campos académicos.

Otra característica que se puede observar en el recorrido por las investigaciones de RS y género es que estos estudios permiten visualizar de manera integrada experiencias personales, valoraciones

subjetivas que son influidas por los diferentes tipos de relaciones que establece un individuo con la colectividad, las relaciones, permisos y prohibiciones normatizadas y reguladas por la cultura, la sociedad, las instituciones y los medios de comunicación.

Sin embargo, y de ahí la relevancia de enfocar un estudio de las RS de género en el campo educativo, en las investigaciones encontradas generalmente no se hace alusión al estudio de las RS como esa posibilidad de acceder al sentido común y cotidiano para que una vez identificadas sean reconocidas y retomadas como agentes de cambio. De la misma manera, en el recorrido por las investigaciones anteriores se observa que quienes emplean el enfoque procesual excluyen el estructural y viceversa, por lo que planteo en este trabajo incluir, tejer un puente entre ambos enfoques de tal manera que se complementen más que se excluyan.

Moscovici lo plantea, la realidad es socialmente construida y los saberes y/o aprendizajes son una construcción de los sujetos que no están disociados de su inscripción social, en tanto, las RS son construcciones sociales, por lo cual resulta fundamental generar estudios que permitan identificar el origen de la RS (la estructura alrededor del cual se construye una RS) y las posibilidades de transformación (los procesos sociales que dan origen a una RS) para re-aprender, re-construir y re-significar actitudes, pensamientos, ideas en torno a lo que es y debe ser un hombre y una mujer, en cuanto a las maneras de relacionarse y de generar respeto por el otro o la otra.

Tal como plantea Abric, alrededor del núcleo de una representación se construye el conjunto mismo de la representación y éste proporciona el marco de categorización y de interpretación de las nuevas informaciones que llegarán al sujeto. Por lo anterior, será de gran relevancia incursionar en ese núcleo a partir del cual los estudiantes conforman las representaciones sobre equidad de género, de tal suerte que se pueda aportar conocimiento valioso en torno a los mecanismos de funcionamiento de las representaciones, el origen de las mismas y las transformaciones que de ellas se pueden desprender.

Como mencioné al inicio de este apartado, los diferentes enfoques no son excluyentes, incluso Moscovici lo integra cuando habla del doble carácter de una representación, que son a la vez dinámicas y mantienen una estructura estable, así se puede incursionar en la memoria social y colectiva. A partir de los elementos estables de una RS, es decir desde su núcleo podemos rastrear su genealogía, incursionar desde su contexto histórico y social. Por otro lado, al considerar los

elementos constituyentes y procesuales de una RS podemos integrar los procesos sociales en la interacción cotidiana con los otros y con el contexto específico.

Moscovici desafió en su época la tradicional idea de investigar desde un enfoque u otro, es decir se atrevió a conjugar lo cuantitativo y cualitativo, ahora yo traspaso la frontera de emplear un solo enfoque, procesual o estructural, para conjugar ambos, sabiendo de antemano que pueden surgir algunas críticas u objeciones, explico en el siguiente apartado la manera en que trace mi entramado metodológico.

Banchs menciona que, abordar las RS desde el *enfoque procesual* implica explicar a los seres humanos como productores de sentidos y analizar sus producciones simbólicas mediante la cual construyen el mundo en que viven; mientras que el enfoque estructural se encarga de identificar la estructura o núcleo de la RS (Banchs, 2000, citada en Gutiérrez, 2010:40-41), ambos enfoques permiten abordar los procesos y estructuras que configuran las RS y que constituyen a un ser humano que es producto de estructuras pero que también es productor de procesos a raíz de las diversas experiencias por las que atraviesa.

Grosso modo, desde el enfoque estructural construí y apliqué el primer instrumento, cuestionario de términos inductores sobre la equidad de género. Desde el enfoque procesual construí, aplique y analice los instrumentos como la entrevista, las dinámicas *No soy mejor que tú* y *Representaciones de la equidad en la Universidad*. Para acceder al conocimiento, también utilicé la triangulación, combinando múltiples técnicas para garantizar mayor profundización y ampliación del objeto de estudio.

2.5 Metodología para acceder a las Representaciones Sociales

La investigación cualitativa precisa introducirnos en las subjetividades de quienes conforman la investigación, de tal manera, consideré importante utilizar diferentes herramientas que permitieran el acceso a esos terrenos subjetivos y así, acercarme al principal objetivo de esta investigación, conocer las representaciones sociales de la equidad de género en la población estudiantil universitaria de la carrera de Pedagogía en la FES-Acatlán.

2.5.1 Universo de estudio.

La población estudiada se encuentra conformada por estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, al momento de aplicar el primer instrumento, se encontraban en séptimo semestre de la carrera, durante el semestre 2015-II. Fueron un total de 51 estudiantes, 21 mujeres y cuatro hombres del turno matutino y 21 mujeres y 5 hombres del turno vespertino.

Se llevó a cabo en las instalaciones de la FES-Acatlán los días 11 y 14 de agosto de 2015 en grupos que cursaban la materia de *Perspectiva de Género en la Educación*. Siendo docente de los grupos mencionados, realicé una invitación a participar, expuse en qué consistía, los objetivos y la confidencialidad de la información que se respetaría como un aspecto ético al realizar esta investigación. La respuesta fue favorable y continúe con éxito aplicando las diferentes herramientas.

2.5.2 Herramientas metodológicas.

La primera herramienta que construí y apliqué fue el Cuestionario de términos inductores sobre la equidad de género, posteriormente construí, apliqué y analicé herramientas como la entrevista, las dinámicas *No soy mejor que tú* y *Representaciones de la equidad en la Universidad*.

2.5.2.1 Cuestionario sobre representaciones sociales de la equidad de género.

En primera instancia, apliqué un cuestionario que retoma los términos inductores de los que habla Abric (2001) a través de este medio es posible recuperar elementos centrales y periféricos de una representación.

El cuestionario lo elaboré considerando las siguientes dimensiones: género, perspectiva de género, estereotipos de género, violencia de género, equidad de género, machismo, feminismo, violencia en noviazgo, equidad y universidad (Ver *Anexo B*).

Su objetivo fue identificar los términos con los cuales los estudiantes asocian cada categoría, a partir de los términos obtenidos se trabaja con la *constitución de un conjunto de términos*, los cuales, siguiendo las recomendaciones de Jodelet (1986), se complementa con entrevistas a profundidad.

La razón de trabajar primero con términos inductores es porque se pretende ser lo más neutral posible, sin influir de alguna manera en las respuestas de los informantes, llevarlos poco a poco a que desmenuen ellos mismos cada categoría, acercándonos cada vez con mayor profundidad a la manera en que representan la equidad de género. A la vez, se trata de incursionar en los elementos centrales, en el núcleo de dicha representación, que como ya se esbozó en el apartado correspondiente, estos reflejan parte de la historicidad, de la genealogía de un RS.

Teniendo como fundamento la teoría del núcleo central de Abric (2001) el cuestionario permite identificar el contenido de la representación, las relaciones entre sus elementos, su importancia y jerarquía, así como la identificación del núcleo central.

En el primer momento solicité a los informantes que enunciaran 10 palabras con las cuales relacionaran el término inductor, por ejemplo, *género*, una vez que conté con las palabras más frecuentes, diseñé el instrumento con los términos más recurrentes.

En un segundo momento proporcioné a los informantes una serie de palabras relacionadas con los términos inductores propios del objeto de estudio *equidad de género*. Solicité elegir algunos términos y jerarquizarlos.

Un tercer momento consistió en realizar una entrevista breve, empleada únicamente para aclarar cuestiones sobre la elección y jerarquización de los términos inductores, así como para que de manera general expresarán cuestiones cercanas y cotidianas en relación a la equidad de género en el espacio universitario.

La resolución del cuestionario arrojó elementos constitutivos del contenido de una representación, sin embargo, como señala Abric (2001), no es un medio confiable pues arroja únicamente elementos organizadores de la representación por lo que se precisa complementar con otras técnicas, como sería la entrevista a profundidad. Del cuestionario recuperé elementos de la representación para establecer las dimensiones y preguntas que conformaron la entrevista a profundidad.

2.5.2.2 Entrevista a profundidad.

Moscovici plantea en su obra *Psicoanálisis, su imagen y su público* (1979) que una representación no solo se reproduce, corresponde a formas de pensamiento que se derivan de una relación sujeto-

objeto que no es automatizada, es decir, una representación no es copia fiel del objeto sino que en esta relación se realiza una representación simbólica del mismo, generando una reinterpretación que atraviesa justamente por las experiencias, ideas y nuevas maneras de enfocar dicho objeto, tal como mencionan los estudiantes en relación a ese desiderátum de género.

Las experiencias de los alumnos se encuentran relacionadas no solo por su estancia en el espacio universitario, son influidas por los distintos grupos de pertenencia que poseen, además del bagaje cultural que cargan como un rasgo muy particular de la familia de procedencia, por ello se precisó realizar una mirada más amplia y sistémica que permitiera recuperar sus representaciones partiendo de su marco de interacción (Gutiérrez, 2010).

Lo anterior me llevó a comprender desde una mirada sistémica la forma en que representan la equidad de género, atendiendo a las particularidades de los sujetos de investigación, comprendiendo que pertenecen a un medio particular y mantienen rasgos decisivos en la conformación de su representación sobre el tema que aquí nos convoca, la equidad de género, en tal sentido las nociones de sentido común se acotarán por sus grupos de pertenencia considerando de manera primordial las particularidades que guardan, en primer lugar la familia como agente socializador primario, que en las cuestiones de género es uno de los más influyentes (Berger & Luckmann, 1995).

Algunas de las dimensiones que guían la entrevista se desprendieron del análisis de los términos inductores enunciados mediante el cuestionario: RS que otorgan a la equidad de género, estereotipos de género, experiencias vividas en torno a inequidades de género (violencia en noviazgo, discriminación por motivos de género, acoso sexual, violencia inter e intra-genérica), así como experiencias/vivencias que fomentan la equidad de género (el trato igualitario, la no discriminación, el respeto por el otro(a), asistencia a talleres de prevención de violencia de género y su impacto en la modificación o no de su representación (Ver *Anexo C*).

Al ser este tipo de entrevistas una conversación, me adentré en la vida del otro como una plática entre iguales “encuentros reiterados cara a cara entre investigador e informante” (Taylor & Bogdan, 1990, p.101) para comprender las perspectivas y experiencias que los estudiantes expresan con sus propias palabras.

Como parte de la entrevista también recogí algunos datos sociodemográficos: edad, sexo, estado civil, con quién vive, si tiene hijos, si trabaja y en qué, datos que se complementaron con información en el genograma.

La entrevista la apliqué a ocho estudiantes de la carrera de pedagogía de séptimo semestre, (mismos a los que fue aplicado el cuestionario), cuatro del turno matutino y cuatro del turno vespertino, siendo en cada grupo la misma cantidad de hombres que de mujeres. La cantidad de estudiantes se determinó bajo la propuesta de “saturación” (Hammersley & Atkinson, 2005).

Hammersley y Atkinson (2005) afirman que es fundamental la selección de un grupo de pequeño tamaño, pues “cuanto mayor es el número de lugares de estudio, menor es el tiempo dedicado a cada uno de ellos. El investigador debe trazar una raya entre amplitud y profundidad de la investigación” (p.56). Aspecto que consideré al llevar a cabo entrevistas a profundidad. En consecución con este tipo de entrevista, para la selección de los informantes:

ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano (...) comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales” (Taylor & Bogdan, 1987, p.108).

La idea general sobre los informantes fue trabajar con el mismo número de mujeres que de varones y la misma cantidad tanto del turno matutino como vespertino, lo cual obedece a que los contextos, aunque cercanos difieren dadas las condiciones y situaciones que se tejen alrededor de ellos. Se pensó también en que las entrevistas se realizarían en los últimos semestres (séptimo u octavo) considerando que son mayores las experiencias en torno a la equidad dentro del espacio universitario en comparación con alumnos de los primeros semestres.

Considerando que la entrevista es un medio que requiere no solo una sesión sino ir más a fondo en posteriores sesiones, para profundizar y llegar al corazón de lo que se busca, las RS, se llevaron a cabo distintas sesiones de entrevista según los estudiantes entrevistados.

Se llevaron a cabo en diferentes momentos y en acuerdo a los tiempos y disposición de los estudiantes entrevistados. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la FES-Acatlán, en los semestres 2015-2 y 2016-1 (ciclo escolar 2015-2016).

2.5.2.3 Representación de la representación: formas de representar la equidad de género.

Al considerar que las RS se construyen a partir de los grupos sociales (Piña, 2002), siendo la familia la primer instancia socializadora (Berger & Luckmann, 1995) y los contextos tan diversos que podemos encontrar en la población universitaria, así como un mosaico de experiencias que posibilitan o no la incorporación de nuevos aprendizajes, se planteó la idea de presentar a los participantes algunas *situaciones donde pusieran en juego la forma en que representan* elementos relacionados con la equidad de género.

Se aplicaron a estudiantes que previamente habían respondido el cuestionario.

En las técnicas trabajadas con los grupos de ambos turnos se pusieron en juego las experiencias, actitudes, ideas, y en un sentido amplio, las formas en que representan y viven la equidad/inequidad dentro del espacio universitario. Estas técnicas fueron:

a. Representaciones de la inequidad en la universidad. (Ver Anexo D). La técnica desarrollada tuvo dos momentos, el primero con el objetivo de recuperar experiencias positivas (fomenten la equidad de género) o negativas (reproduzcan inequidades de género) a lo largo de su trayecto por la Universidad; el segundo momento buscó identificar las experiencias de inequidad de género que se presentan al interior del espacio universitario, representarlas y comentar las apreciaciones que los estudiantes mantienen al respecto.

b. No soy mejor que tú. (Ver

Anexo E). Esta técnica tuvo como objetivo identificar las actitudes que tanto hombres como mujeres mantienen con respecto uno del otro. Conocer si las cuestiones teóricas que ponen en juego los estudiantes se ven reflejadas en las acciones que llevan a cabo.

Se genera un espacio que permite observar cómo mira un género al otro género y si esta mirada se basa en respeto o no.

La información que se posibilitó a través de tales técnicas, resultó de gran importancia al considerar que las cuestiones de género se aprenden principalmente en la familia, específicamente en la “socialización primaria” (Berger & Luckmann, 1995), sin embargo como estos autores lo plantean y el mismo Moscovici lo aclara, las RS no solo se crean sino que son susceptibles de recrearse, por lo cual resultó relevante poner en juego nuevas maneras de recuperar las experiencias, actitudes, conocimientos, ideas, formas de comunicar, que forman parte de una representación social y permitir recuperar el sentido que otorgan a las acciones (Piña & Cuevas, 2004).

2.5.2.4 Genograma.

La interpretación de una RS se da por el contexto social donde aparecen los actores, es decir las RS se entienden a partir del contexto de los informantes, es desde ese contexto desde donde se interpreta, por ello, se consideró necesario integrar el contexto en el cual se encuentran los estudiantes para poder mirar de manera más amplia las representaciones sociales.

Para ello se hizo uso del *genograma* adaptándolo con algunas otras preguntas enfocadas a la temática que nos convoca. (Ver

Anexo F).

Realizar el genograma tuvo como objetivo principal identificar características específicas de los informantes y conocer la estructura de la familia de origen, de acuerdo a la teoría del aprendizaje social (Bandura 1986) se retoman las experiencias de aprendizaje que resultan ser de gran relevancia pues provocan, moldean y mantienen pautas de conducta que seguirán manifestándose en el transcurso de la vida, por supuesto que con modificaciones posteriores a la misma.

Partiendo de la Teoría del aprendizaje social se entiende que la mayor parte del aprendizaje humano ocurre a través del medio social, Bandura explica que el aprendizaje ocurre mediante la observación de la conducta de otros (Bandura 1986) de tal manera que se adquieren reglas, habilidades, conocimientos, creencias y actitudes.

Esta teoría empata a su vez con lo ya citado por Berger y Luckmann (1995) sobre los aprendizajes ocurridos durante la socialización primaria, ambos autores recalcan la estrecha relación que tiene la familia nuclear en los aprendizajes en edades tempranas, por lo anterior encuentro en el genograma un elemento crucial que permite identificar rasgos importantes de la Representación Social que mantienen los estudiantes sobre la equidad de género.

La representación que se pueda tener sobre la equidad de género resulta un asunto que requiere a su vez inmiscuirse en diversos terrenos como son los estereotipos sobre hombres y mujeres, el valor que se da a la mujer y al hombre en el terreno familiar y social, las manifestaciones de afecto y violencia ocurridas en las dinámicas familiares, el respeto por un género u otro, las interacciones entre sus padres como modelos de relación del género femenino y masculino, las actividades permitidas y prohibidas para cada uno según el sexo, las creencias en torno al deber ser femenino y masculino, asuntos que sin duda a través de un genograma salen a la luz y a través de ello es posible conocer parte de los aprendizajes que han dado pie a la actual representación sobre la equidad de género en la población estudiantil.

Corsi (1995), por ejemplo, al estudiar la violencia masculina encuentra que las conductas violentas son aprendidas en el hogar a través de experiencias vividas durante su infancia (frecuentemente han sido víctimas o testigos de actos violentos dentro de su familia de origen), por lo anterior resulta importante utilizar una herramienta que nos permita adentrarnos en los elementos que han dado origen a las representaciones.

MacGlodrick (2000), señala que existen ciertos patrones que se van repitiendo generación tras generación y que esas pautas repetitivas se dan en el funcionamiento de las relaciones y la estructura familiar. Identificar los patrones de conducta repetidos generación tras generación puede evitar que se continúen repitiendo ciertas pautas que violentan a uno u otro género en el presente y puedan ser transmitidas diferentes para las futuras generaciones, Bowen lo denomina transmisión multigeneracional de pautas familiares.

El análisis sistémico de la estructura familiar, si bien permitirá dar cuenta de pautas aprendidas en su interior, también permitirá ampliar la mirada hacia los aprendizajes de la sociedad en general pues la familia forma parte de otro sistema más grande que es la sociedad, una sociedad que se ha estructurado bajo la dominación patriarcal y requiere mirarse completa.

El genograma es “un formato para dibujar un árbol familiar que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones” (McGoldrick, 2000, p17). Si bien el genograma ha sido utilizado más en el terreno terapéutico y médico, en la actualidad está cobrando relevancia en los asuntos escolares ya que permite información relevante sobre ciertos problemas de aprendizaje que se relacionan con dinámicas familiares transgeneracionales (Hellinger, 2010).

No existe un consenso general sobre qué tipo de información buscar, cómo buscar y qué quiere decir sobre ello, sin embargo, McGoldrick, basada en la teoría de los sistemas de Bowen, presenta una estructura de los genogramas que permite recuperar información relevante y precisa sobre las familias. Retomo los principios para la elaboración e interpretación de Mc Goldrick (2000) y nutro la interpretación a partir de la sistémica familiar que utiliza Amparo La Moneda en el libro *Genograma: vivir, sobrevivir* (2011).

Además del genograma que nos permite identificar características específicas de los informantes, fue necesario también recorrer el sendero universitario, generar un panorama amplio que nos permitiera vislumbrar cómo se entiende la equidad de género en la Universidad, es decir qué contexto rodea a los estudiantes de la FES-Acatlán, si éste influye y de qué manera. Aspecto que durante los diferentes instrumentos se revisó y que además se analiza a la luz de los movimientos, actividades, o acciones que ha incorporado la Universidad y en particular la FES-Acatlán.

El genograma se aplicó a todos los alumnos que también fueron entrevistados, ocho estudiantes de la carrera de pedagogía de séptimo semestre, cuatro del turno matutino y cuatro del turno

vespertino, siendo en cada grupo la misma cantidad de hombres que de mujeres. Se proporcionó el instrumento a los estudiantes entrevistados, en las instalaciones de la FES-Acatlán, en los semestres 2015-2 y 2016-1 (ciclo escolar 2015-2016).

Antes de avanzar hacia las representaciones propias de los sujetos de esta investigación, quiero hacer una pausa para aclarar la postura con respecto al *distanciamiento epistemológico*. Además de puntualizar a cerca de la triangulación de métodos que se ha distinguido como un medio para aumentar la fortaleza y la calidad de los estudios cualitativos.

2.6 Distanciamiento epistemológico y triangulación de métodos.

Hacer referencia a una investigación cualitativa que se gesta en medio de un escenario educativo, sin duda requiere reconocerse como un escenario único e irrepetible, por lo que se precisa caminar con mucho cuidado sobre las generalizaciones especialmente si se refiere a modelos, recomendaciones o estrategias educativas, por lo anterior resulta trascendental ubicar el contexto específico en el que se lleva a cabo esta investigación.

Es importante señalar que el distanciamiento epistemológico del que se habla en las ciencias sociales, como esa posición que permite distanciarse del objeto de estudio para analizar el fenómeno social con tal independencia del mismo e impedir la influencia del investigador(a) sobre los sujetos investigados, resulta imposible, ya que el investigador al entrar en contacto con cualquier realidad influye en ella por mínima que sea su intervención (Guidano, 1994).

Los seres humanos no pueden separarse del modo en que ven la vida, como consecuencia de la experiencia previa generada por su praxis vital, y también porque forman parte de una tradición histórica específica. Por lo tanto, toda comprensión es siempre resultado de la interpretación: ni subjetiva (particular del sujeto) ni objetiva (independiente del individuo). Esa interpretación es el producto emergente del proceso que alterna continuamente entre experimentar, a través del cual los patrones de la actividad en curso (experiencia inmediata) quedan sometidos a distinciones y referencias, que generan un reordenamiento (explicación), capaz de cambiar la experiencia misma de los patrones (p.17).

La influencia del mundo afectivo de quien conoce, modula la manera en la que el/la investigador(a) se enfrenta al objeto y construye la comprensión del mismo. Pretender eliminar la emocionalidad, sería negar la naturaleza misma del ser humano en donde lo afectivo está a la base de lo cognitivo tal como lo señala Maturana (1992):

En efecto, es la emoción desde donde se realiza una conducta lo que le da su carácter como acción de una clase u otra, y todo sistema de pensamiento como constructo racional se constituye y construye a partir de las coherencias operacionales de algún conjunto de premisas o condiciones primarias aceptadas a priori. Esto es, actuamos siempre, de manera inconsciente o consciente, haciendo lo que queremos desde nuestros deseos, ambiciones, envidias, preferencias y miedos, aunque afirmemos que hacemos lo que no queremos hacer desde alguna argumentación racional (p.141).

En acuerdo con lo expuesto anteriormente, comparto que la investigación que presento, así como el acercamiento a mi objeto de estudio, lo realizo desde la emoción que guía mi hacer, ya que decir que soy totalmente racional y que puedo distanciarme objetivamente, estaría mintiendo. Decir que mi distanciamiento es tal que no influyó en el objeto observado, es una ilusión. Incluso desde la física cuántica se han realizado experimentos que permiten afirmar que las partículas, al ser observadas modifican su manera de actuar, si eso ocurre con partículas microscópicas, en los seres humanos llenos de millones de partículas, por supuesto que también ocurre.

En tal sentido, el distanciamiento epistemológico es una mera simulación y un deseo; si en las investigaciones de las ciencias naturales y exactas han comprobado que se alteran las partículas al ser observadas, con mayor razón en las ciencias sociales, cualquier observador ajeno a los sujetos investigados influye de cierta manera en los mismos. *El observador afecta lo observado*, es un estudio publicado el 26 de febrero de 2013, por el Instituto de Ciencia Wismann, en el que se demuestra cómo un haz de electrones se ve afectado por el observador. A partir de la teoría cuántica se afirma que por el acto mismo de observar, el observador afecta la realidad observada.

Retomando lo anterior, me permito anticipar a los lectores que esta investigación no está exenta de afectar la realidad observada y que por más intentos y argumentos que el investigador quiera hacer para mostrar que existe un distanciamiento epistemológico, porque el sujeto no se puede desprender de su subjetividad, de aquello que le constituye como ser humano, la manera de mirar, que mucho tiene que ver con la manera de representarse el mundo, no es un vestuario que se quita o pone al hacer investigación.

Sin embargo, y como lo menciona Bert Hellinger, uno si puede en lo posible dejar a lado los prejuicios y simplemente asentir a lo que el fenómeno revela, esa es la disposición que mantengo al acercarme a los sujetos y sus representaciones.

Con respecto a la triangulación de métodos, aclaro también que los instrumentos utilizados son solo un medio para la investigación, resaltando que la finalidad de la misma consiste en la interpretación de las RS de la equidad de género.

Tanto en los estudios de género como en la teoría de las representaciones sociales, el abordaje multimetodológico que relaciona ambas perspectivas resulta fecundo para la comprensión de una realidad social (Blázquez, Flores y Ríos, 2012, p.17), son herramientas conceptuales que posibilitan un análisis de la realidad relacionados a nuevas miradas para la comprensión de lo que acontece al ser humano.

Las RS son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, y debido a que en las RS se proponen metodologías variadas, se cuestionan dentro de las ciencias sociales que están poco sujetadas. Ante estos cuestionamientos, Moscovici respondía que “se trata de una fluidez deliberada que apunta a permitir el desarrollo de la teoría y de la creatividad de los investigadores, en la medida que el interés primordial es el descubrimiento y no la verificación o la comprobación” (citado en Arruda, 2012, p.330). Y como Jodelet lo menciona, la representación social debe ser estudiada articulando elementos afectivos, mentales y sociales, además de integrar la cognición, el lenguaje y la comunicación, es decir, se trata de abordarla desde una visión dimensional pues la representación abarca las dimensiones de campo, actitud e información, y éstas se complementan con la indagación desde la que se estructura el campo como un sistema con todo lo que implica en su organización (actitudes, modelos, esquemas, creencias, etc.):

...la recolección para este tipo de enfoque es, por lo general, hecha con metodologías múltiples, tales como entrevistas, cuestionarios, observaciones, investigación documental y tratamiento de textos escritos o provenientes de imágenes. En su alcance intenta capturar los diversos momentos y movimientos de la elaboración de la representación, aunque difícilmente se logre abarcar la totalidad en una única investigación. Hasta hoy el único ejemplo de tal proeza es el de Jodelet sobre la representación de la locura (Blázquez et al., 2012, p.29).

El trabajo que desarrollo atiende a la naturaleza de las RS y la teoría de género, además, busca no descuidar las observaciones para consolidar una investigación con validez, objetividad, confiabilidad y aplicabilidad por lo que recurro a la triangulación, término que alude a la utilización de varios métodos, para contrastar la información obtenida de los mismos, en este caso, entrevistas, cuestionarios, representaciones y genograma, previamente mencionados.

La triangulación también es vista como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos al producir información redundante durante la recolección de datos, y útil para identificar las diversas formas en que un fenómeno puede ser observado (Patton 2002, citado en Vallejo & Finol, 2009, p.120).

A ello podemos aunar la relevancia de entrecruzar métodos para tomar la impresión de los sujetos en diferentes momentos y contextos, posibilitando una mirada al problema de estudio con amplitud, diversidad, objetividad:

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque el utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Por ello conviene recoger los datos del evento con métodos diferentes: si los métodos difieren el uno del otro, de esa manera proporcionarán mayor grado de confianza, minimizando la subjetividad que pudiera existir en cualquier acto de intervención humana (Vallejo & Finol, 2009, p.122).

De esta manera, si los resultados obtenidos a través de métodos diferentes son parecidos, podrá hablarse de convergencia entre medidas independientes (Pérez Serrano, 1998).

Pese a utilizar cualquier método, requiere aclararse que solo son herramientas, procedimientos, instrumentos para armar la teoría que permita indagar un problema de investigación y así facilitar la comprensión del mismo.

En un estudio de caso como el presente, y como lo plantea Stake (2005), se asume que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación:

Si se trata de afianzar la confianza en nuestra interpretación, podemos completar la observación directa, con la revisión de registros anteriores. En cierta ocasión pregunte a Donald Campbell, psicólogo y epistemólogo, cuál había sido en su opinión, su mejor logro, a lo que respondió refiriéndose a su trabajo con Donald Fiske, sobre diseños de investigación sobre características y métodos múltiples (...) Para construir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia, se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación (Campbell y Fiske 1959 citado en Stake, 1999, p.96).

Fue de un valor incalculable la triangulación metodológica, posibilitó comparar los datos obtenidos para realizar un mejor análisis e interpretación de lo arrojado en cada instrumento. En la Figura 1:

Esquema de triangulación presento el esquema que permite observar los cruces al analizar el mismo fenómeno con distintas herramientas metodológicas. En la *Tabla 5* describo brevemente el objetivo, las dimensiones, la población y el contexto de aplicación de cada herramienta aplicada.

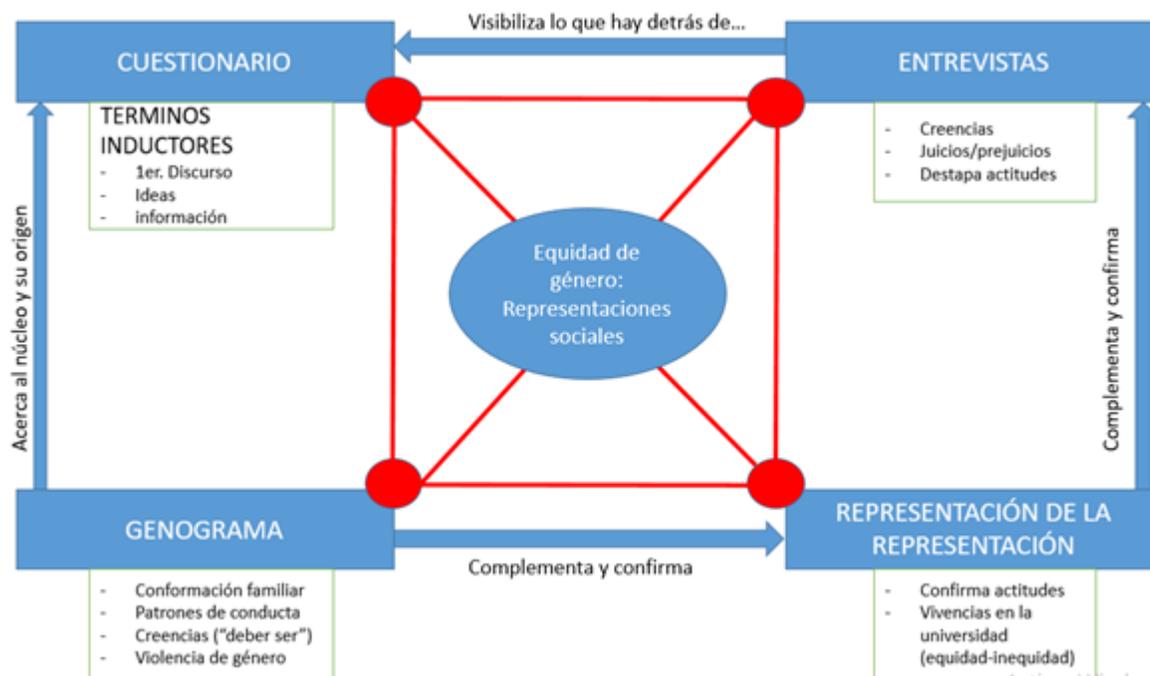


Figura 1: *Esquema de triangulación*
Fuente: Elaboración propia

Tabla 5
Instrumentos metodológicos

FA S E	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	OBJETIVO	CATEGORIAS	POBLACION OBJETO DE ESTUDIO	CONTEXTO DE APLICACION
1	CUESTIONARIO	Identificar los términos con los cuales los estudiantes asocian cada categoría. Retoma los términos inductores de los que habla Abriq, a través de este medio es posible recuperar elementos centrales y periféricos de una representación.	Género, perspectiva de género, estereotipos de género, violencia de género, equidad de género, machismo, feminismo, violencia en noviazgo, equidad y universidad.	Estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, al momento de aplicar el cuestionario se encontraban en séptimo semestre de la carrera, durante el semestre 2015-II. Un total de 51 estudiantes, 21 mujeres y cuatro hombres del turno matutino y 21 mujeres y 5 hombres del turno vespertino.	instalaciones de la FES-Acatlán los días 11 y 14 de agosto de 2015 en grupos que llevan la materia de Perspectiva de Género en la Educación
2	ENTREVISTA A PROFUNDIDAD	Comprender las perspectivas y experiencias que los estudiantes expresan con sus propias palabras. Profundizar en la representación simbólica de los estudiantes, que atraviesa sus experiencias, ideas y maneras de enfocar las distintas categorías.	RS que otorgan a la equidad de género, estereotipos de género, experiencias vividas en torno a inequidades de género (violencia en noviazgo, discriminación por motivos de género, acoso sexual, violencia inter e intra-generica). Experiencias/vivencias que fomentan la equidad de género (el trato igualitario, la no discriminación, el respeto por el otro(a), asistencia a talleres de prevención de violencia de género y su impacto en la modificación o no de su representación).	Ocho estudiantes de la carrera de pedagogía de séptimo semestre, cuatro del turno matutino y cuatro del turno vespertino, siendo en cada grupo la misma cantidad de hombres que de mujeres. Y la cantidad de estudiantes se determinó bajo la propuesta de "saturación" (Sampieri, 2016)	Todas las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la FES-Acatlán, en los semestres 2015-2 y 2016-1 (ciclo escolar 2015-2016)
3	REPRESENTACION DE LA REPRESENTACION	Recuperar el sentido que otorgan a las acciones de equidad de género en el espacio universitario. Poner en juego las experiencias, actitudes, ideas, y en un sentido amplio las formas en que representan y viven la equidad/inequidad dentro del espacio universitario.	Equidad/ inequidad de género en el espacio universitario. Presenta a los participantes algunas situaciones donde ponen en juego la forma en que representan elementos relacionados con la equidad de género	Alumnos de la carrera de pedagogía de séptimo semestre de la FES-Acatlán, Dos grupos que llevan la materia de Perspectiva de Género en la Educación. Un total de 51 estudiantes, 21 mujeres y cuatro hombres del turno matutino y 21 mujeres y 5 hombres del turno vespertino	FES-Acatlán, del 9 al 13 de noviembre, durante el semestre 2015-II.
4	GENOGRAMA	Identificar características específicas de los informantes. Conocer la estructura de la familia de origen y de acuerdo a la teoría del aprendizaje social (Bandura 1986) se retoman las experiencias de aprendizaje que resultan ser de gran relevancia pues provocan moldean y mantienen pautas de conducta que seguirán manifestándose en el transcurso de la vida.		Se aplicó a todo los alumnos que también fueron entrevistados, ocho estudiantes de la carrera de pedagogía de séptimo semestre, cuatro del turno matutino y cuatro del turno vespertino	En las instalaciones de la FES-Acatlán, en los semestres 2015-2 y 2016-1 (ciclo escolar 2015-2016).

Fuente: Elaboración propia

El siguiente apartado requiere el análisis de la información dado que, al ser una investigación de carácter cualitativa, su naturaleza obedece a realizar recolección de datos y análisis al mismo tiempo, es decir, el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación. (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 91).

De acuerdo a Stake (2005):

El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros. (p. 67)

Realizar el análisis ha sido uno de los momentos más complejos en el proceso de esta investigación pues *poner a parte* lo relevante, lo importante, cuando los datos recogidos en primera instancia parecen, todos, ser de relevancia. Sin embargo, en el proceso mismo de investigar y recoger datos, uno va haciendo intrínsecamente análisis, se vuelve ya un ejercicio casi inconsciente, gracias al cual poco a poco se va discerniendo, y como menciona Woods (1987):

Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a “registrar”. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguientes. (p. 135)

Conuerdo totalmente con Woods, pues desde el momento que recogemos datos estamos llevando a cabo procesos de interpretación y reflexión acerca de aquello que plasmamos a través de observaciones, notas, registros de expresiones que emiten nuestros informantes. Los investigadores llevamos a cabo procesos donde analizamos, seleccionamos, rechazamos, integramos, reflexionamos, escribimos e interpretamos acerca de los datos recogidos.

Apartar, como plantea Stake (2005), supone distinguir lo que es relevante de lo que no lo es, de esta manera en mi investigación tuve que realizar una distinción de los códigos relevantes para el tema en cuestión y generar categorías para explicar los significados más recurrentes, en una permanente revisión, debido a que conforme se analiza y se reflexiona, surgen en el camino otros datos que conducen a repensar lo anteriormente reflexionado y por consiguiente, a reescribir explicaciones que nutren la investigación.

Las categorías se fueron construyendo en el transcurso de la investigación al analizar, comparar, contrastar los referentes empíricos, e identificar los temas dentro de los diferentes instrumentos que se relacionan con las preguntas iniciales de investigación, buscando aquellos patrones comunes que se observaban a medida que los datos recopilados se iban analizando, seleccionando y centralizando con el objeto de tener una descripción más completa. Gracias a un trabajo analítico-interpretativo se generó poco a poco mayor claridad sobre las categorías, comenzando así a revelar significados que permitieron la comprensión de los datos.

En seguida y de manera breve presento algunos referentes y características que permitieron recuperar datos importantes en cada instrumento y validar la información obtenida para esta investigación.

El cuestionario. Aportó los términos inductores, es decir, el inicio de la madeja de estambre, o las primeras capas de cebolla, aquello que los estudiantes permiten ver a simple vista, aquello que en el discurso, en las ideas y concepciones mentales (que forman parte de la información acerca de la equidad) pretenden convertir en pautas de conducta, pero que al predominar las creencias y normas aprendidas en sus entornos inmediatos, consolidan la raíz del núcleo de su representación y por

ello se les dificulta dar el salto hacia la equidad, traspasar la frontera de la información hacia la actitud.

La entrevista. Aportó al estudio información acerca de las creencias de los estudiantes, que se encuentran enraizadas y al analizar el discurso, se pudo observar lo que existe detrás de las palabras, lo verbal, lo no verbal, los cruces de juicios que emergen de su propio discurso, que por lo general tratan de esconder pero que al analizar la información arrojada por los diversos instrumentos sale a la luz lo real. Ahora nos encontramos con las capas más internas de la cebolla, mismas que al ir observando y analizando, me permitieron mirar con mayor profundidad aquellos mensajes que son traducidos en actitudes fehacientes de los estudiantes, es decir, fui tocando ya aspectos reales del núcleo de su representación.

El genograma. Me permitió obtener varias de sus características, como la conformación familiar de los estudiantes y la repetición de patrones de conducta y de creencias en torno a lo que debe ser y hacer un hombre y una mujer, de lo que es la violencia de género en lo vivido al interior de las familias, que a su vez es reproducido en los entornos inmediatos de los estudiantes, en este caso en la universidad y sus relaciones entre pares o parejas. Al analizar la información que arrojó el genograma, pude tener acceso a una capa más profunda que tiene estrecha relación con el origen del núcleo de la representación, es decir, pude mirar aquellas creencias enraizadas que tuvieron su origen en el núcleo familiar y que pasan directamente al núcleo de la representación de los estudiantes, fungiendo como patrones de conducta que pasan de generación a generación.

Representación de la representación. De manera lúdica, esta técnica me permitió observar y dar cuenta de las maneras en que han vivido los estudiantes situaciones de equidad o inequidad en el recinto universitario; me muestra también las maneras más cercanas a la realidad de sus actitudes, de los hombres a las mujeres y de las mujeres hacia los hombres. A través de ésta dinámica manifiestan juicios que tiene un género hacia otro género, la forma de respeto entre ambos, las ideas y creencias originadas a partir de una cultura patriarcal, reproducidas en su núcleo familiar y puestas en escena en las actitudes de los estudiantes que forman parte de esta investigación.

Capítulo III. La Equidad de Género: Representaciones Sociales de estudiantes de Pedagogía

Para comenzar a abordar las representaciones de los estudiantes, es importante presentar previamente el contexto que les rodea, que imprime rasgos y características específicas, pues referirnos a estudiantes implica abordar una gama extendida de características que les diferencian y donde a veces el único punto de encuentro o convergencia pareciera ser la edad.

Gracias a sus múltiples y variados contextos (familiares, culturales, laborales, académicos, etc.), los estudiantes ponen en juego repeticiones o nuevas construcciones de creencias y valores trasladados a los diferentes espacios donde se mueven.

El presente capítulo presenta la realidad mostrada por los estudiantes, acercándonos a los procesos, interacciones y experiencias macro y microsociales que se conjugan al interpretar una RS. Teniendo como objetivo presentar en análisis y síntesis de las representaciones sociales sobre equidad de género en estudiantes de pedagogía de la FES-Acatlán.

3.1 Contexto y caracterización de los estudiantes de Pedagogía

Si bien al interior de la Universidad coexisten estudiantes de todas las edades, la mayoría se encuentran entre los 21 a 27 años, rango de edad en que se es joven, un rasgo común en los participantes de esta investigación.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), jóvenes son las personas con edades comprendidas entre los 15 y 24 años, “un momento muy especial de transición entre la infancia y la edad adulta, en el que se procesa la construcción de identidades y la incorporación a la vida social más amplia” (ONU, 2000); según la UNESCO son las personas con edades comprendidas entre los 15 y 24 años, un grupo heterogéneo en constante evolución y que la experiencia de *ser joven* varía mucho según las regiones del planeta e incluso dentro de un mismo país (UNESCO, 2018).

Es recurrente que las organizaciones mundiales coincidan en realizar una definición de la juventud tomando como base la edad biológica, sin embargo, no existe más allá de eso una definición consensuada al respecto. Si bien, no es tema de esta investigación aclarar el término, es necesario aclarar que realizar generalizaciones sobre la juventud o de los estudiantes resultaría equivoco,

porque no podemos englobar en un marco único las múltiples situaciones, intereses, rasgos, y características diversas que cada uno presenta.

Hablar de estudiantes universitarios requiere indudablemente tomar en cuenta el contexto en el cual se encuentran inmersos, no podemos definirlos como un grupo estructurado ni homogéneo, pues es un grupo en el que converge la diversidad y dispersión, con grandes y nuevas disparidades de lo que en la actualidad conforma a las culturas estudiantiles, con diferentes procesos de aprendizaje, orientación y vida (Guzmán, 1994, p.53).

En esta edad comparten las vicisitudes del ingreso al mercado laboral, que se engloban en desempleo juvenil y condiciones precarias de trabajo, en el caso de las mujeres se agrega la actividad reproductiva por mencionar algunas cuestiones al respecto: dobles o triples jornadas, desigualdad en cuanto a salarios por el mismo trabajo que realizan los varones, parcialidad en contratos femeninos.

Los estudiantes de esta investigación comparten un espacio, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la carrera de pedagogía. La FES-Acatlán actualmente es una de las instituciones de Educación Superior más representativas del Estado de México, situada en el municipio de Naucalpan de Juárez, alberga estudiantes procedentes de otras zonas como la Ciudad de México y de algunos otros estados aledaños.

Cabe mencionar que el Estado de México ha ocupado durante varios años consecutivos el segundo lugar en feminicidios, según cifras del Sistema Nacional de Seguridad Pública (Martínez, 2019), dato relevante al analizar lo que arrojan los instrumentos.

Los estudiantes de ambos grupos, matutino (21 mujeres y 4 hombres) y vespertino (21 mujeres y 5 hombres), proceden principalmente de municipios del Estado de México y del Distrito Federal, solamente un estudiante proviene de Cuernavaca, desde donde se traslada diariamente para estudiar y trabajar.

El estado civil de los estudiantes, en su mayoría son solteros. Del turno matutino, 20 son solteros, cuatro viven en unión libre y dos de ellos tienen un hijo; solamente una alumna está casada y tiene una hija. Del turno vespertino, los datos no varían mucho, 22 son solteros, uno es casado y tres viven en unión libre (Figura 2).

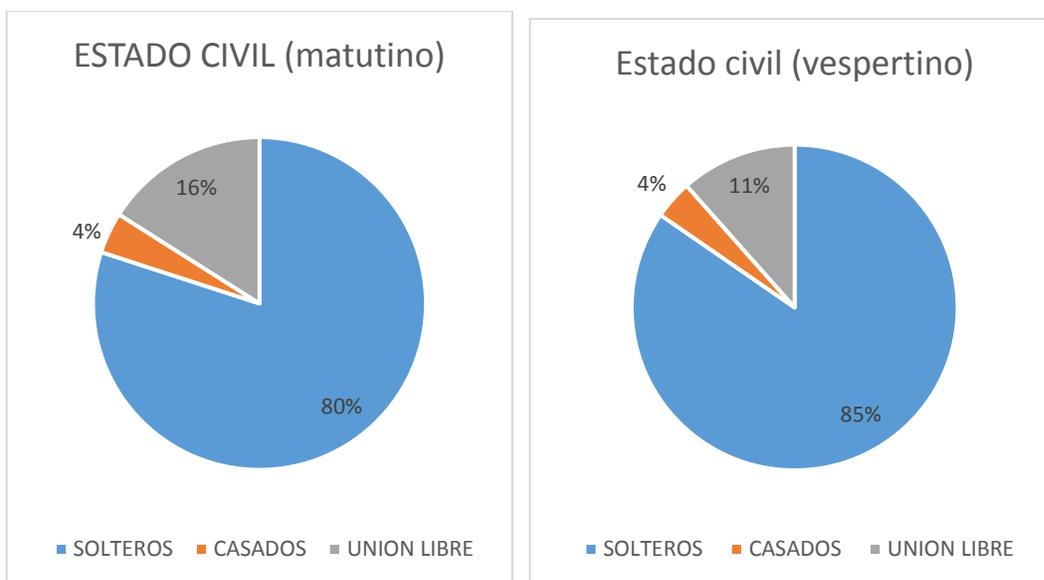


Figura 2: *Estado civil de ambos turnos*
 Fuente: Elaboración propia

El rango de edad es de 21 a 27 años y la mayoría vive con sus padres o con sus padres y hermanos. El 50% de los estudiantes trabajan, aunque no precisamente en algo relacionado con la carrera.

¿Para qué especificar con quién viven y/o cómo se conforma la familia de los estudiantes? Como veremos más adelante, al interpretar las respuestas del cuestionario como de la entrevista, las variaciones de éstas quedan supeditadas a las distintas experiencias que viven las personas, a través de su núcleo familiar, o a la experiencia laboral que a veces les permite vivir en carne propia los avatares de ser joven, ser mujer y además estudiante; o desde el lado masculino, ser hombres y pretender ingresar a espacios tradicionalmente femeninos (preescolar, por ejemplo) y ser rechazados. Sirva aclarar que las representaciones sociales que analizo, las organicé por categorías, y éstas se obtuvieron de diferentes instrumentos, que ya fueron mencionados.

3.2 Análisis del núcleo de la representación

A partir del análisis efectuado en la primera fase de la investigación, nos acercamos a los términos inductores, al núcleo central y los elementos periféricos de la representación.

Al realizar un análisis con respecto a los términos inductores obtenidos mediante el cuestionario, en cada una de las dimensiones, encontré los siguientes núcleos y elementos periféricos:

GÉNERO: mantiene como parte de su núcleo la noción de hombre y mujer, en la periferia, en el primer nivel la categoría de masculino y femenino; en el segundo nivel, igualdad, constructo social y algo complicado. (Figura 3)

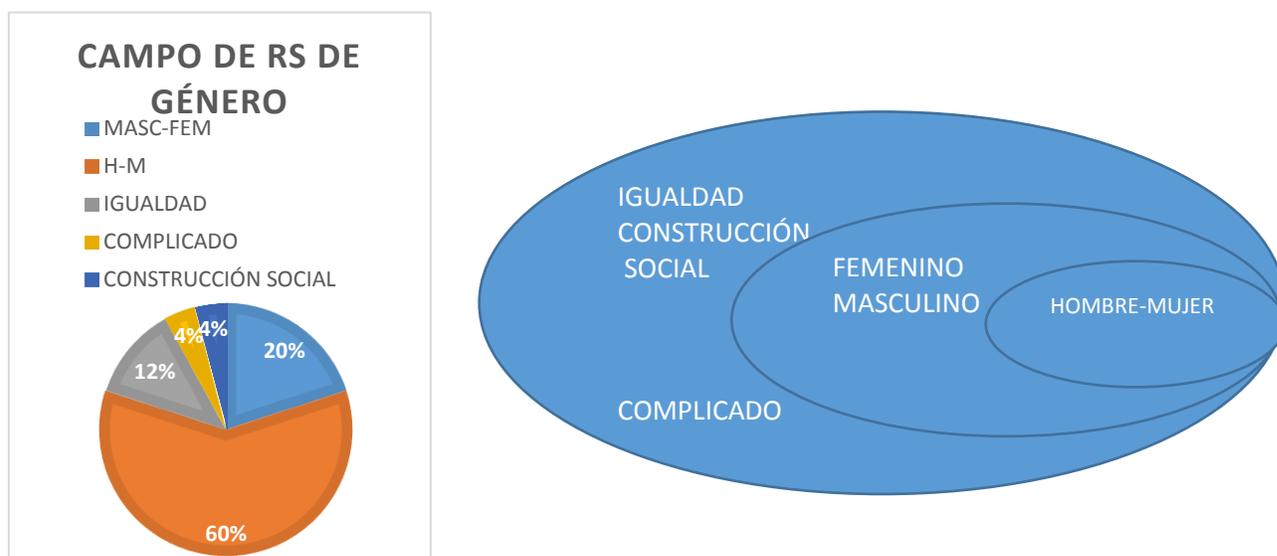


Figura 3: *Campo de RS de Género*
Fuente: Elaboración propia

PERSPECTIVA DE GÉNERO: se ubica como una visión o mirada que posibilita caminar hacia los derechos, la equidad y maneras distintas de analizar la condición de género. Aquí se observa un término común que funge como núcleo, la perspectiva de género como una *mirada o visión* a partir de la cual se pueden analizar, revisar o cuestionar estereotipos o roles tradicionales, una visión para desmontar inequidades de género. (Figura 4)

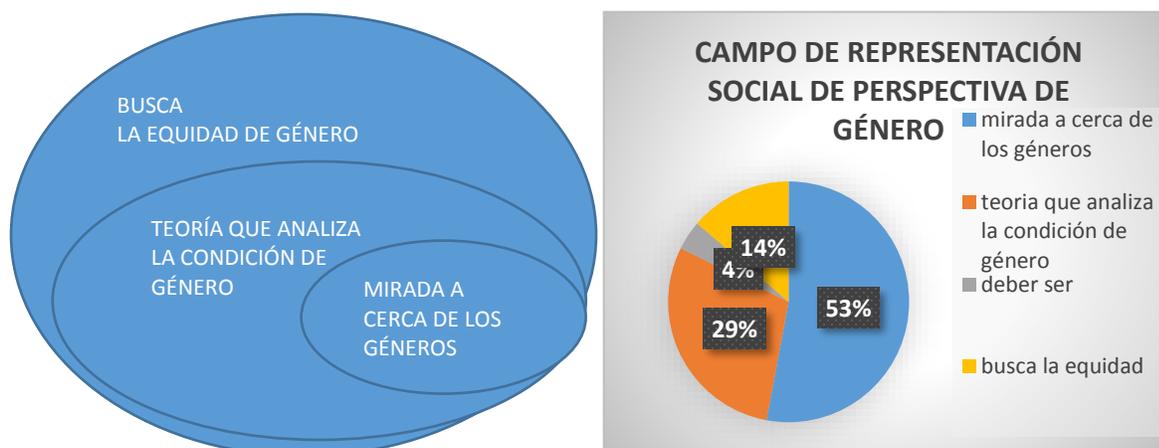


Figura 4: *Campo de RS Perspectiva de género*
Fuente: Elaboración propia

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: En el núcleo de la representación encontramos que se reconocen dos espacios fundamentales, el ámbito de lo público y lo privado; como elementos periféricos tenemos en primer lugar la diferencia sobre lo que realizan y expresan hombres y mujeres, seguido de la idea de estereotipos vinculados a preferencias sexuales. Es así que en el ámbito de lo privado, se ubican las mujeres con características específicas: sumisas, abnegadas, sensibles, frágiles, amas de casa; en el ámbito público se ubican los hombres con las siguientes características: viriles, fuertes, machos, trabajadores, inteligentes, violentos, jefes del hogar, proveedores y protectores. (



Figura 5)



Figura 5: Campo de RS de Estereotipos de género
Fuente: Elaboración propia

VIOLENCIA DE GÉNERO: Como el núcleo de la representación encontramos agresiones físicas o emocionales ejercidas hacia un hombre o una mujer en función del género, como elementos periféricos encontramos en primer lugar golpes o insultos, seguido de violencia por preferencias sexuales. (Figura 6)

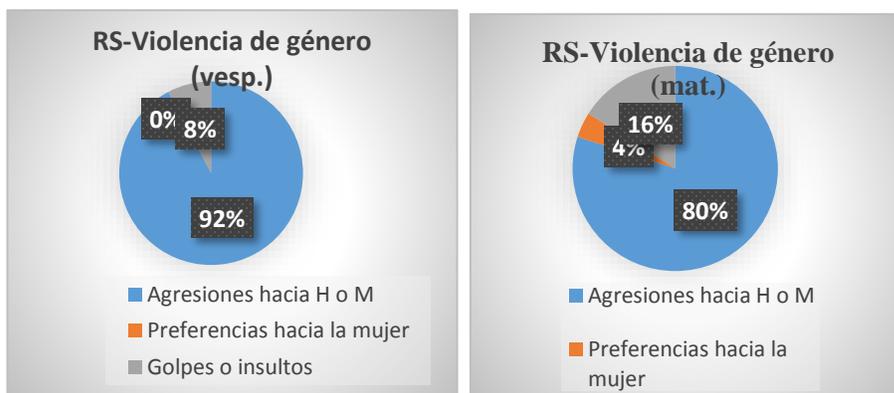


Figura 6: *Campo de RS Violencia de género*

Fuente: Elaboración propia

EQUIDAD DE GÉNERO: En el núcleo de la representación encontramos la igualdad sin distinción de género, término en el que aclaran la importancia de que todos tengan los mismos derechos, obligaciones y oportunidades; como elementos periféricos encontramos la resonancia con ciertos valores, en primer lugar el ser justos respecto al trato que cada uno merece sin importar género; la aceptación de las diferencias buscando una inclusión; la práctica del respeto como valor apremiante para no discriminar por razones de género. (Figura 7)

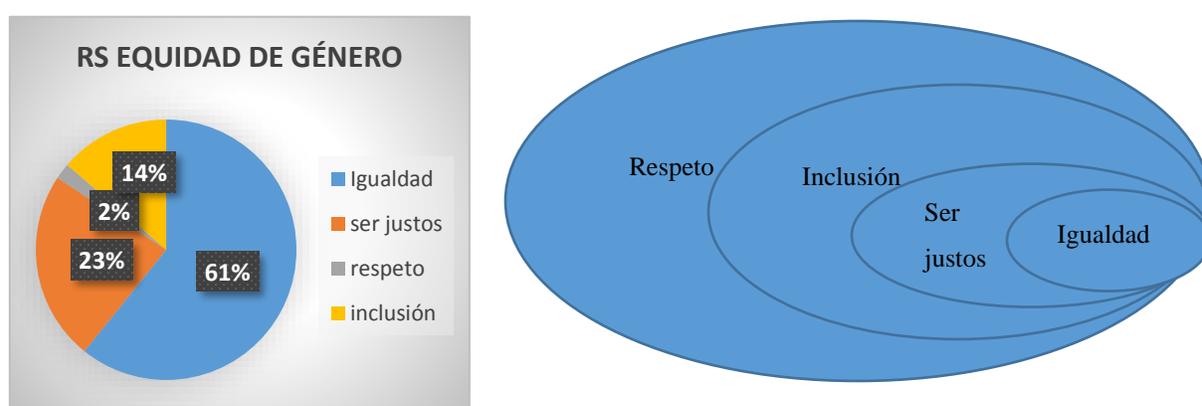


Figura 7: *Campo de RS de Equidad de género*

Fuente: Elaboración propia

En este campo de RS se puede distinguir que la información que poseen los alumnos al respecto del término de equidad de género es muy cercana al concepto que asume la Universidad a través de la Comisión de Equidad de Género del Consejo Universitario (CEEG):

Establecimiento y fortalecimiento de mecanismos destinados a impulsar la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres; revalorar el papel de la mujer y del hombre en el seno familiar, y en los ámbitos institucional y social; eliminar la discriminación individual y colectiva hacia el hombre y la mujer u otras minorías. (CEEG-UNAM, 2019)

Sirva este preámbulo para lo que posteriormente analizaré en conjunto con los datos arrojados por los demás instrumentos, invitando a los lectores a prestar atención a los diferentes campos de la representación, en este primer acercamiento tenemos acceso a uno de ellos, el campo de la información.

MACHISMO: En el núcleo de la representación se encuentra la idea de que el machismo es la supremacía de lo masculino sobre lo femenino, en la que existe una distribución desigual de poder

que favorece a los hombres; como elementos periféricos encontramos la relación de machismo con la violencia que es ejercida hacia las mujeres, independientemente si dicha violencia proviene de un hombre o una mujer, sin embargo reconocen que es más común de hombres hacia mujeres; finalmente otro elemento periférico que mencionan es la violencia ejercida hacia cualquiera de los géneros. (Figura 8)

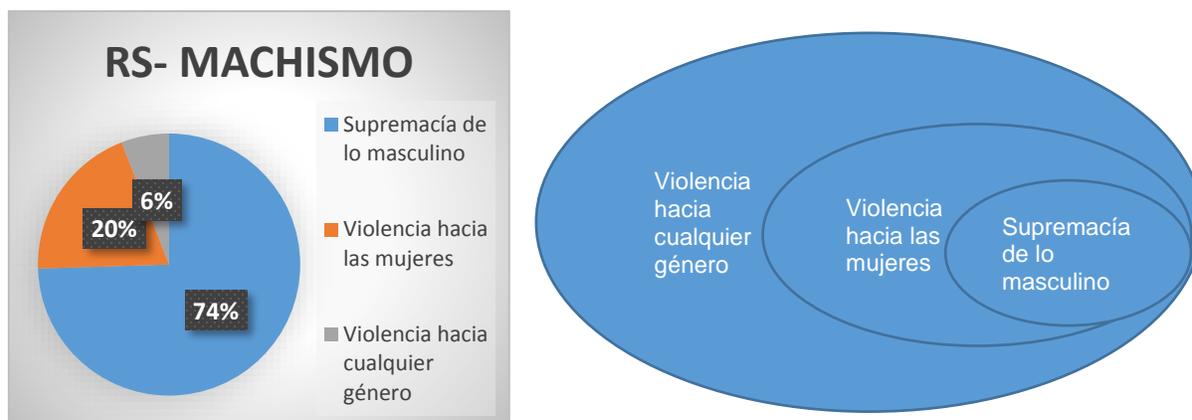


Figura 8: *Campo de RS de Machismo*
Fuente: Elaboración propia

FEMINISMO: En el núcleo de la representación encontramos al feminismo como ese movimiento de las mujeres en búsqueda de derechos para las mujeres. Aunque no hay un consenso en incluir igualdad o equidad, ambos términos los mencionan como parte del objetivo del feminismo, éstos se encuentran como el primer nivel de los elementos periféricos y en segundo nivel estaría la noción de que el feminismo se tergiversa al ser malentendido como una lucha en contra de los hombres, pese a que la mayoría reconoce que no es el objetivo del feminismo, si lo mencionan recurrentemente, sea para desmentir o para aseverar que efectivamente el feminismo ha servido como bandera para ir en contra de los hombres. (Figura 9)

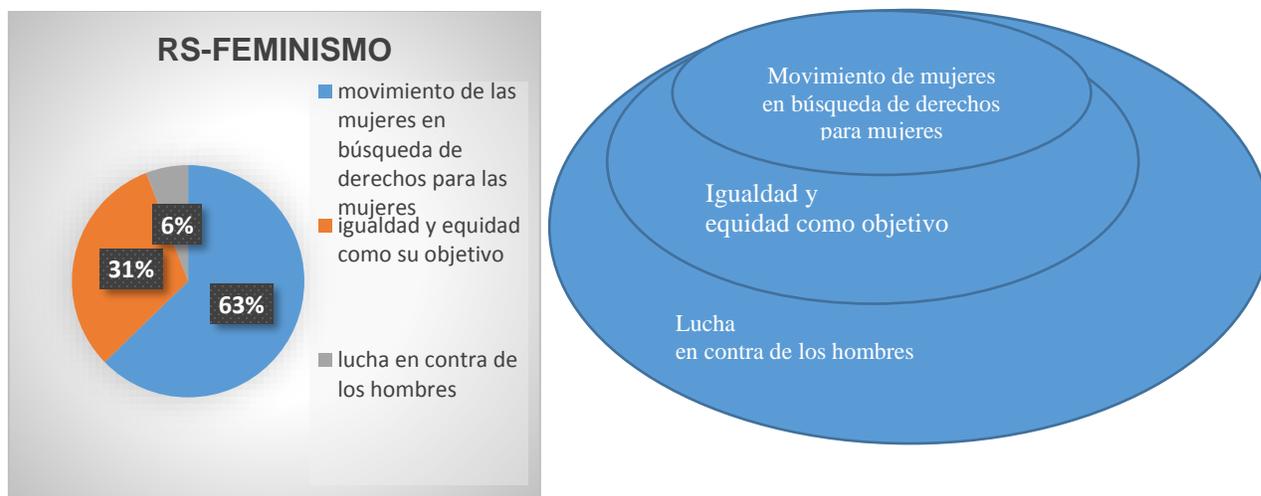


Figura 9: *Campo de RS de feminismo*
 Fuente: Elaboración propia

VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO: Se identifica como algo cotidiano o común que prevalece en las relaciones de pareja, y reconocen como parte del núcleo de la representación la violencia física; como elementos periféricos la violencia verbal seguida de la psicológica. Distinguiendo que además, la violencia de cualquier tipo sucede cuando se antepone el bienestar de otros antes que el propio. (Figura 10)



Figura 10: *Campo de RS de Violencia en el noviazgo*
 Fuente: Elaboración propia

EQUIDAD Y UNIVERSIDAD: Observamos como núcleo de la representación el acceso a la información sobre lo que es la equidad de género; como elementos periféricos tenemos en el primer nivel la idea de que aún se reproducen las desigualdades e inequidades principalmente hacia

mujeres, y en el segundo nivel se reconoce el trabajo que algunos académicos universitarios desarrollan al promover la equidad dentro del espacio universitario.

Se reconoce así como un área en la que se tiene que trabajar y también es algo confuso. Por un lado, reconocen que existe la información al respecto, pero, por otro lado, indican que pese a la información y la promoción de eventos al interior del espacio universitario, se continúan reproduciendo inequidades y faltas de respeto principalmente hacia las mujeres, ya sea en lo académico o en lo personal. (Figura 11)

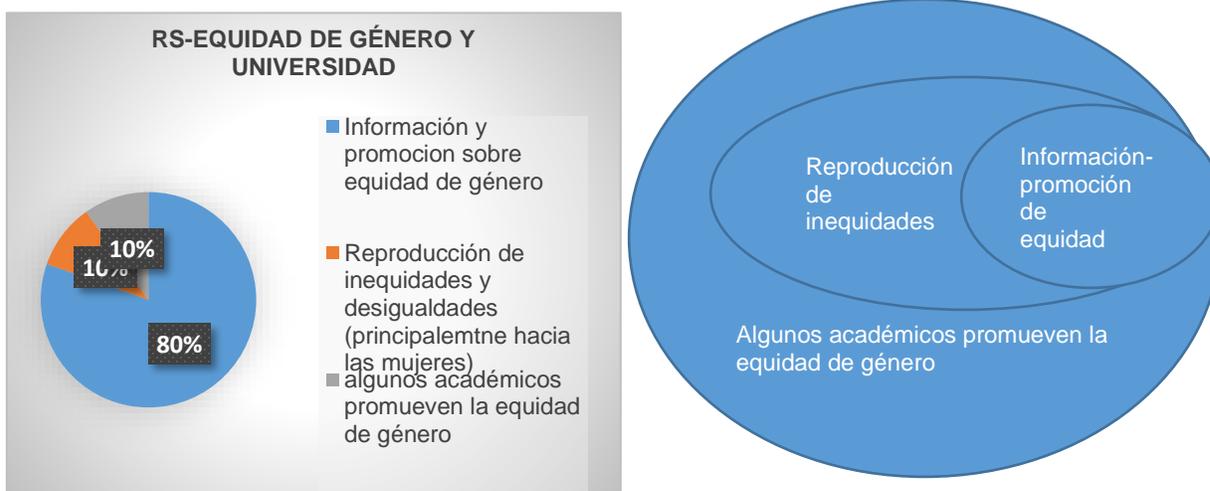


Figura 11: *Campo de RS de Equidad de género y universidad*
Fuente: Elaboración propia

INEQUIDAD Y UNIVERSIDAD: En el núcleo de la representación prevalece la idea de la inequidad en la universidad como algo cotidiano y una desventaja para cierto tipo de población, la población en desventaja son las mujeres. Como elementos periféricos encontramos en el primer nivel la asociación con las relaciones cotidianas de violencia entre parejas; en el segundo nivel identifican la violencia o maltrato entre las mismas mujeres de la carrera de pedagogía. (Figura 12)

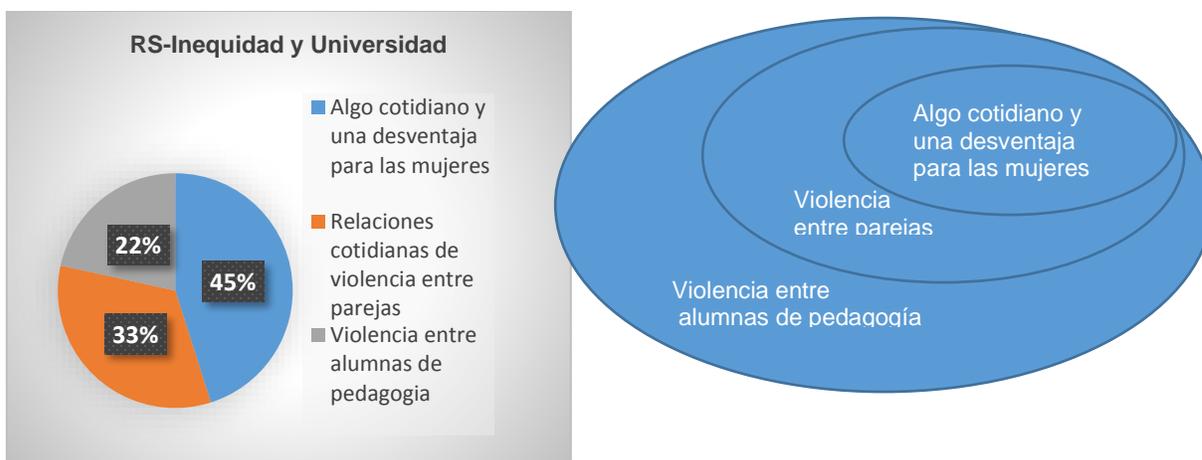


Figura 12: *Campo de RS de Inequidad y Universidad*
 Fuente: Elaboración propia

Mediante el análisis de los términos inductores encontré elementos de la RS que están enraizados en la memoria colectiva, y, al entrecruzar los datos arrojados por el genograma, entrevistas y dinámicas pude constatar cuáles elementos son más estables y rígidos, es decir, se identifican elementos que son parte del núcleo de la representación sobre la equidad de género y cuáles pertenece más bien a elementos periféricos.

Los términos inductores me permitieron obtener información respecto al primer discurso en el que los estudiantes reflejan sus ideas, la información que tienen respecto al tema planteado, como ese sistema de referencia que permite la construcción social de su realidad, en términos de Moscovici, estaríamos pisando el terreno de la objetivación, esa realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, ideología y parámetros de esa realidad social, es aquello que saben del objeto; como lo explica Jodelet (1984) y Banchs (1984), en el proceso de la objetivación se pone a disposición del público una imagen o esquema concreto a partir de un ente abstracto o poco tangible como lo es una teoría o concepción científica, en este caso al respecto de equidad de género.

3.3 Diálogo: una conversación profunda en la que emergen representaciones sobre la Equidad de Género

Se codificaron los datos para tener una descripción más completa, procurando obtener un mayor entendimiento del material analizado y así comprender mejor lo que sucede con los datos de los

informantes, mismos que rescato textualmente como parte de esa narración que capturó sus vivencias, experiencias, discursos, y que posteriormente permiten ofrecer un panorama amplio a quien lea la realidad vivida y narrada por ellos mismos.

Trabajar con algunos códigos permitió asignar significados comunes para después ubicar las representaciones sociales, se comparten segmentos de texto lo cual posibilita extraer las imágenes, creencias, actitudes en torno a alguna categoría, de ellas se desprenden significados comunes que dan pauta a las representaciones.

Los alumnos relacionan al *género* como una construcción social y una diferencia genérica, lo cual les permite identificar la perspectiva de género como esa mirada diferente para poder analizar las relaciones entre los géneros y alcanzar la equidad, dicha representación está ligada a una característica particular de la población estudiantil, el reconocimiento de los desiderátums (Cazes, 2000) aprendidos durante la socialización primaria, en la cual identificaron los roles que distinguían a las mujeres y a los varones, es decir, ellas sumisas, abnegadas, en casa, al cuidado de y amorosa con; mientras que ellos como los seres fuertes y viriles, proveedores, inteligentes, jefes de familia o cabezas del hogar, violento y encargado de tomar las decisiones en el hogar.

La siguiente representación mantiene en el núcleo la imagen de hombres y mujeres aún bajo la memoria colectiva del patriarcado que encasilla ciertos espacios para mujeres y otros para hombres.

3.3.1 Guardianes de lo público y lo privado.

Al preguntar a los estudiantes entrevistados sobre lo que debe ser/hacer un hombre y una mujer, localicé la siguiente representación social vinculada con el ámbito de lo privado para las mujeres y el ámbito de lo público para los hombres. (Tabla 6)

Los guardianes de lo público y privado, un grupo que se conforma por 4 hombres, dos del turno matutino y dos del turno vespertino y 4 mujeres, dos del turno matutino y dos del turno vespertino. Una representación común en los 8 alumnos entrevistados, quienes refieren haber adquirido esa imagen a través de su familia de origen. Para preservar la confidencialidad de los informantes de esta investigación se utilizan seudónimos.

Tabla 6

¿Qué debe ser/hacer un hombre y una mujer?

Hombres		Datos demográficos	Discurso
Dante		Vive con sus padres, soltero. Tiene 20 años. Trabaja en asociaciones civiles.	Un hombre debe trabajar, mantener la familia, buscar siempre a la mujer del hogar con la cual pueda tener hijos.
Rafa		En pocas semanas vivirá en unión libre, se autonombra como embarazado. Vive con padres y hermanos. Tiene 25 años, trabaja. Vive en Cuernavaca.	En mi familia no me inculcaron que el hombre es el que debe sostener a la familia, pero si por los estereotipos que se tienen a lo largo de toda la historia, si me inculcaron que el hombre tiene ciertas características físicas, fisiológicas y hasta psicológicas que hacen que el hombre sea como un pilar; la mujer por igual, me enseñaron que se respetaban las mujeres, en todo sentido, mi papá es el que más me lo inculcó, que hay que respetar a la mujer porque me ha dicho que: (...)si está mal uno están mal todos, entonces si están bien pues es mucho mejor hacer las cosas y demás.
David		Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. Vive en D.F. Trabaja en la FES-Acatlán	Después de pasar por un proceso como de deconstrucción por todas las materias sobre todo estas de género, ahora me queda como más confuso, pero sí creo que mi familia más que decirnos qué tenía que hacer un hombre o qué tenía que hacer una mujer era como orientarte a las actividades(...) no tengo claro cuál debía de hacer, sino que más bien empecé a realizar lo que mi mamá hacía y lo que mi papá hacía de manera indistinta sin que uno me dijera "esto no lo hagas porque esto le toca a tu mamá o esto no lo hagas porque le toca a tu papá", sino que fue mixto...aunque creo que si me incline más por la convivencia con mi mamá, por las labores de la casa, cosas que tenían que ver más con el estereotipo femenino.
Sergio		Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. No trabaja. Vive en Estado de México	Un hombre, debe ser trabajador y en pocas palabras llevar el pan para la casa y tener a la mujer feliz y contenta en el hogar. La mujer atender las labores domésticas y atender a su familia.
Mujeres		Datos demográficos	Discurso
Alondra		Madre soltera, vive con sus padres, un hermano y su hija. Tiene 22 años. Vive en D.F. Trabaja en oficina del gobierno.	El hombre trabaja, la mujer está solo en su casa y todo lo hace la mujer en la casa.
Luisa		Casada, vive con esposo e hija. Tiene 28 años, es vendedora ambulante. Vive en D.F.	Un hombre se dedica a trabajar para mantener a su familia, lo que implica que las mujeres se encargan del hogar y el cuidado de los hijos
Sandra		Soltera, vive con sus padres y dos hermanos, Tiene 24 años. Vive en D.F. No trabaja.	Un hombre en mi familia es el proveedor, el protector y quien debe estar siempre a la cabeza(...) y la mujer es la que se queda en casa, cuida a los niños, se ocupa del marido, quien ve las cuestiones emocionales de las personas, entonces el hombre es la parte física, la parte externa.
Karla		Soltera, vive con su mamá. Tiene 22 años. Trabaja como asesora de asignaturas en nivel Medio Superior. Vive en Estado de México.	Un hombre debe ser exitoso en lo económico, tener metas, ambiciones, tener un empleo que le permita conocer el mundo, ser viajero, una construcción de sí mismo que pueda ser admirado. Una mujer debe ser independiente, exitosa en lo académico, una persona que pueda acompañar a otra en cualquier circunstancia, con un buen empleo pero que no demande un horario extremo y que no implique viajar.

Fuente: Elaboración propia

La forma de representar el deber ser de uno y otro género se puede comprender al revisar el genograma, que nos muestra a sujetos que han crecido en familias tradicionalmente patriarcales, donde la figura masculina ha sido el sostén económico del hogar, las mujeres han realizado actividades que tradicionalmente se dicen "propias del género femenino" como es cuidado y atención de los hijos y personas mayores, cuidado del hogar; y los varones desarrollan actividades

propias del espacio público, encargados de la economía familiar. Independientemente de que sus padres estén casados o no, la imagen de la mujer ha sido configurada como aquella que está al pendiente de los otros y la imagen del hombre como aquel a quien se le atiende y a quien se agradece llevar el dinero a casa.

Al analizar el genograma de Karla en comparación con sus demás compañeros, hay un factor importante que puede hacer la diferencia en lo que se aprende con respecto a ser hombre y ser mujer, la diferencia radica en el nivel de estudios adquiridos por sus padres y el desarrollo profesional de ambos.

Se puede observar en el común de las familias de los estudiantes entrevistados que sus padres estudiaron hasta nivel medio superior o niveles inferiores, mientras que en el caso de Karla, que manifiesta diferencias en esta representación, ambos padres estudiaron nivel superior e incluso posgrados.

Aunque los estudiantes manifiestan haber adquirido una forma tradicional de representar a hombres y mujeres bajo las normas y creencias adquiridas durante la socialización primaria, y además el genograma lo reafirma al encontrar las actividades tradicionales que desarrolla uno y otro género, también podemos observar que en las formas de representar se están moviendo las creencias que se gestaban desde el patriarcado como relaciones desiguales, inequidades y violencia de un género hacia otro. Así encontramos en la siguiente representación nuevas maneras en que los estudiantes comienzan a mirar las relaciones entre hombres y mujeres, por lo menos ya cuestionando por qué tienen que continuar siendo relaciones de desventaja o falta de respeto de unos a otros.

Lo anterior podría estar indicando que lo que se mantiene y resguarda es el núcleo de la representación, dejando flexible los elementos periféricos de la misma, es decir, en la raíz se mantienen rasgos de reproducción de estereotipos, creencias, prejuicios que más tarde pueden desencadenar en inequidades de género, sin embargo, los elementos periféricos están en constante movimiento permitiendo generar nuevas maneras de relacionarse.

La siguiente representación muestra que, aunque el núcleo resguarda elementos tradicionales, en las relaciones entre los géneros, se cuestionan dichas formas de relación, moviendo elementos periféricos.

3.3.2 Equidad de género: asunto de seres humanos.

Mediante la dinámica de “no soy mejor que tú” logré captar de manera muy espontánea la representación de respeto por el otro como una manera de practicar la equidad en lo real, en lo vivido, en la interacción con los otros y otras.

Al realizar un análisis de la dinámica, a través del discurso y actitudes que manifestaron los estudiantes, pude distinguir la manera de representar la equidad de género como una forma que permite relacionarse a los seres humanos, independientemente del género. La mayoría de los estudiantes que participó en la dinámica reconoce la equidad de género como una manera de respetar al otro más allá de cualquier condición, sexo, raza, religión, un asunto que compete a todas las personas como seres humanos, con la misma valía, independientemente de atributos y características. Manifiestan que la equidad es una invitación a practicar el respeto por el otro, sin perder de vista la condición humana. (Tabla 7)

En las representaciones se observan pronunciamientos sobre la perspectiva de género (Cazés, 2000), como una herramienta que permite analizar la vida de hombres y mujeres, desarticulando los mandatos de género impuestos por una cultura en la que históricamente sobrevalora lo masculino y devalúa lo femenino, comprendiendo que la vida de hombres y mujeres es transformable hacia el bien común, entendiendo que si bien el género es una construcción social, ésta es posible modificar a través de la deconstrucción para conseguir una mirada diferente que permita introducir la equidad de género en la cotidianidad de los seres humanos.

Tabla 7

Representación de la Equidad de Género- Dinámica “No Soy Mejor que Tú”

Hombres	Datos demográficos	Discurso
Dante	Vive con sus padres, soltero. Tiene 20 años. Trabaja en asociaciones civiles.	A mí tampoco me costó decirlo ni hacer la inclinación porque no es ser menos que ellas sino simplemente iguales y respetarlas, yo vengo de una mujer y es igual o mejor que yo, pero yo respeto a mis compañeras
Rafa	En pocas semanas vivirá en unión libre, se autonombra como embarazado. Vive con padres y hermanos. Tiene 25 años, trabaja Vive en Cuernavaca.	Vuelvo a comprobar lo que he experimentado en mi vida, yo puedo respetarlas y decirles lo que siento pero ellas no lo hacen así, o les cuesta más trabajo, me ha tocado vivirlo en mis relaciones y también lo he presenciado con compañeras de la carrera, a veces ellas mismas son las que más nos quieren sobajar o les cuesta trabajo reconocernos, como ahora en el ejercicio, nosotros lo dijimos más rápido y a ellas les costó trabajo
David	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. Vive en D.F. Trabaja en la FES-Acatlán	A mí no me costó trabajo decir ni hacer la reverencia porque si creo que somos iguales y que ni ellas son mejor o peor que yo, somos diferentes pero no por eso tendríamos que faltarnos al respeto. Y si me incomoda cuando ellas se quedaron calladas y estaban alrededor de nosotros. Se siente bien que te digan “no soy mejor que tu” pienso que la equidad de género tiene que ser una actitud de vida en la que nos complementemos como seres humanos independientemente de si somos hombres o mujeres o diversos

Sergio	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. No trabaja. Vive en Estado de México	Pues a mí no me costó trabajo porque para mí todas como dije son seres que merecen mi respeto así como yo el de ellas, y lo vuelvo a decir "no soy mejor que ninguna de ustedes" nos complementamos y lo veo en muchos de los trabajos que comparto con ustedes, ustedes aportan algo que a lo mejor yo no, algo que a mí no se me ocurre se les ocurre a ustedes y así lo hacemos mejor
Mujeres	Datos Demográficos	Discurso
Alondra	Madre soltera, vive con sus padres, un hermano y su hija. Tiene 22 años. Vive en D.F. Trabaja en oficina del gobierno.	Cuando formamos el círculo y los vi ahí adentro (a los hombres) dije –ah son muy poquitos jaja, (risas)-, cuando se nos pidió que dijéramos la frase me dije -¿por qué lo voy a decir? Sí, sí soy mejor, y no, no la dije. Y cuando se indicó que hiciéramos la reverencia no la hice porque a mí me enseñaron que yo no estoy por debajo de nadie, mucho menos de un hombre. Pero cuando ellos lo hicieron tan fácil me quede en shock y cuando se externó que era solo un acto de respeto al otro, sin estar por debajo de nadie, entonces pensé que todo lo que tengo sobre equidad de género aún lo tengo en lo teórico y en la práctica me di cuenta que me falta (...) [se quedó pensativa y dio señal con las manos de que ya no quería hablar]
Luisa	Casada, vive con esposo e hija. Tiene 28 años, es vendedora ambulante. Vive en D.F.	Es fácil para mí mirar y respetar a los hombres, mi esposo es uno de ellos y he comprendido que ni yo soy mejor que él ni él mejor que yo, somos un equipo y él me apoya, yo lo apoyo
Sandra	Soltera, vive con sus padres y dos hermanos. Tiene 24 años. Vive en D.F. No trabaja.	Para mí fue una experiencia de aprendizaje, darme cuenta de cómo nos cuesta más trabajo a nosotras dirigirnos con el mismo respeto, y tal vez porque nos han enseñado a no dejarnos, y está bien, pero ya traemos la idea de que los hombres todos son unos [dijo una ofensa para ellos] esto cuando hay de todo y también son personas iguales a nosotras
Karla	Soltera, vive con su mamá. Tiene 22 años. Trabaja como asesora de asignaturas en nivel Medio Superior. Vive en Estado de México.	A mí no me costó trabajo decir "no soy mejor que tú" de hecho fui la primera en hablar y me preguntaba ¿por qué no pueden mis compañeras decirlo?, o ¿qué nadie más lo va a decir? Y tampoco me costó hacer la reverencia porque creo que son tan importantes como yo, y yo no soy mejor ni peor que ninguno de ellos ni de mis compañeras, incluso pensé en eso, que me daban ganas de decirles también a ellas, porque considero que sin importar si es hombre o mujer o mi amigo o no, es un ser humano

Fuente: Elaboración propia

3.3.3 Equidad de Género en mi vida.

Al respecto de esta representación, los estudiantes mantienen una característica en común, haber incorporado en algún espacio de su vida la equidad de género como algo real y cercano más que una cuestión teórica, a partir de algún elemento que les impactó de manera positiva en alguna experiencia cotidiana, como se puede observar en la (Tabla 8).

Tabla 8

Equidad de género en mi vida

Hombres	Datos demográficos	Discurso
Dante	Vive con sus padres, soltero. Tiene 20 años. Trabaja en asociaciones civiles.	(Relata que una maestra) nos mandó porque no quería dar clase y dijo vamos al coloquio, esa vez el coloquio fue como aburrido porque no entendía y ya la segunda vez que fui y ya entendía dije ¡ah! ya está más interesante. Era como más cotidiano lo que investigaron, el primer coloquio, era como muy alejado al espacio universitario y entonces no le encontraba sentido. Entonces ya este sería el tercer coloquio, ahora que lo pienso no ha sido la única materia.
Rafa	En pocas semanas vivirá en unión libre, se	Falta difusión o tal vez sea un tema de poco interés para los universitarios hasta que no lo vives. Tal vez es de manera obligatoria como nosotros aquí,

	autonombra como embarazado. Vive con padres y hermanos. Tiene 25 años, trabaja Vive en Cuernavaca.	yo lo curse como optativa y hasta entonces comprendí, desde lo teórico hasta las experiencias que te cuentan, si se despierta un interés, el panorama cambia por completo.
David	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. Vive en D.F. Trabaja en la FES-Acatlán	Yo creo que más que una asignatura, es con lo que yo estoy casado, porque es mi caso, yo cursé una asignatura que antes de cursar yo decía: ¿Perspectiva de Género? ¿Para qué? y después conocí cosas distintas y me siento y me han hecho sentir feliz conmigo mismo, tranquilo, creo que más que una asignatura, como una temática que se debería de manejar de forma transversal en la formación
Sergio	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. No trabaja. Vive en Estado de México	En la Universidad, en las materias de investigación tuve la oportunidad de trabajar con la Dra. Alma Rosa, muy respetuosa, nunca se metió con temas de género, al contrario, creo que ni lo mencionó, ya hasta que nos metimos a su materia de investigación haciendo hincapié de que es solo investigación pero reflejada en cuestiones de género, y es ahí donde me atrajo esta temática. Posteriormente las materias optativas o que se vinculaban con el tema de género, conferencias, etc., si tenía la oportunidad asistía, y ya lo que pudiera aprender.
Mujeres	Datos Demográficos	Discurso
Alondra	Madre soltera, vive con sus padres, un hermano y su hija. Tiene 22 años. Vive en D.F. Trabaja en oficina del gobierno.	En lo personal considero que el estar abierta a estos temas y sobre todo disponer de tiempo porque he visto anuncios sobre el tema pero como los hacen en la mañana no asisto y si me gusta ya que al llevar la materia de género he aprendido y se ha abierto mi panorama.
Luisa	Casada, vive con esposo e hija. Tiene 28 años, es vendedora ambulante. Vive en D.F.	En algunas materias como la de orientación para la educación sexual aprendí de igualdad entre hombres y mujeres, que ser bonita no te hace ser tonta, que tener muchas parejas sexuales no te hace una cualquiera, que los hombres no son los más fuertes, todos tenemos las mismas oportunidades, a levantar la voz y hacer que las cosas pasen depende de todos.
Sandra	Soltera, vive con sus padres y dos hermanos. Tiene 24 años. Vive en D.F. No trabaja.	En la universidad a partir de lo que fui generando a partir de los temas vistos en género, desmontar estereotipos.(...) porque yo la única información que tenía del feminismo era de lo que hay alrededor, de que son las que odian a los hombres, y una vez que empiezo a adentrarme en estos temas, observo que es totalmente otra cosa, otra perspectiva y bueno también el interés de seguir investigando y seguir retomándolo en mi vida, y sí, el espacio universitario fue como la cuna de todo este conocimiento.
Karla	Soltera, vive con su mamá. Tiene 22 años. Trabaja como asesora de asignaturas en nivel Medio Superior. Vive en Estado de México.	Materias curriculares dentro de la carrera, coloquios en los que se debaten e investigan temas afines. Opino que son acertadas, debido que nos involucran en [se queda pensando], somos nosotros quienes construimos nuestra perspectiva a través de investigaciones, siendo los asistentes y formando parte del debate. Falta que no se quede en el área académica, que se traspase a una práctica diaria en la universidad.

Fuente: Elaboración propia

Sergio compartió la manera en que al participar en un proyecto de investigación, comenzó su acercamiento y su atracción hacia la temática; del mismo modo, Rafa menciona cómo participar en cursos sobre equidad de género, escuchar o vivir experiencias, pueden cambiar la percepción sobre el tema; Dante comparte su experiencia, manifestando cómo encontró sentido a la equidad de género cuando las temáticas pasaron de ser algo alejado de su realidad, a experiencias más cercanas a lo vivido en el espacio universitario. La imagen que tiene sobre equidad de género, Karla la relaciona con espacios donde se debaten e investigan los temas afines y aunque no manifiesta un impacto profundo, como algunos otros compañeros, menciona que es positiva su inclusión en la universidad.

Se reconoce la equidad de género como un asunto que compete a todos y todas, un asunto en el que los implicados son hombres y mujeres, pues desde sus diferentes géneros se viven y se ejercen de diferente manera estereotipos que conducen a la reproducción de inequidades de género, por lo que las transformaciones requieren generarse a partir de una y otra parte.

Los discursos de los estudiantes nos permiten observar coincidencias respecto al impacto positivo que ha tenido el acercamiento a la perspectiva de género dentro del espacio universitario de la FES-Acatlán, al relacionarlo con aspectos de su vida diaria o en lo cotidiano.

Rescatan la importancia de trasladar la temática teórica de la equidad de género en aspectos comunes de su transitar diario, para modificar ciertos patrones o creencias que reproducen las inequidades de género. De esta coincidencia se puede rescatar la siguiente representación social.

3.3.4 De lo ajeno a una reformulación de vida, tocada por la perspectiva de género.

Existe una representación social en torno a la manera en que una materia, un evento con PG puede trastocar la vida de los estudiantes, reconocer la importancia, el impacto que puede tener una perspectiva teórico metodológica que se imparte en una asignatura, un impacto favorable que les ha permitido analizar con “gafas de género” situaciones que nombraban como “normales” y que tenían un impacto negativo en su vida, como, por ejemplo, relaciones violentas en pareja, o bien, actividades etiquetadas propias y obligatorias para mujeres, y otras para varones.

Las siguientes expresiones de la presentar la equidad de género:

Tabla 9 y

Tabla 10 hablan por sí mismas sobre ese impacto favorable que tuvo en sus vidas y en las maneras de representar la equidad de género:

Tabla 9

Impacto positivo de la perspectiva de género en la vida de los hombres

Hombres	Datos demográficos	Discurso
Dante	Vive con sus padres, soltero. Tiene 20 años. Trabaja en asociaciones civiles.	Cuando llevamos pensamiento pedagógico e historia de la educación de las mujeres, a lo mejor también se toca un poco (...) no es algo que se profundice pero si llega a tocarlo (...) una compañera de avanzada que ella no trabajaba feminismo pero trabajaba pedagogía corporal, sin embargo ella no era feminista, de

		hecho cuando conoció a Alma Rosa la odiaron porque ella no sabía mucho de feminismo pero sabía latín y entonces cuestionaba desde la lingüística y ella les decía “no, es que no puedes decir esto y esto, por esto y esto
Rafa	En pocas semanas vivirá en unión libre, se autonombra como embarazado. Vive con padres y hermanos. Tiene 25 años, trabaja Vive en Cuernavaca.	Ha habido foros, no recuerdo los nombres como tal y fechas tampoco, si he visto que hay sobre eso, pero creo que es un tema que le falta muchísimo más difusión, me he cuestionado más cosas a partir de algunas materias donde se toca el tema de equidad de género.
David	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. Vive en D.F. Trabaja en la FES-Acatlán	los esfuerzos que hay por incluir estas asignaturas (...) que tiene que ver con género, que son muchos, y definitivamente hay personas a las que nos ha ayudado, esas son las primeras y las otras como las disposiciones y los lineamientos que se han generado ya institucionalmente a nivel de toda la universidad para atender las cuestiones de la perspectiva de género.
Sergio	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. No trabaja. Vive en Estado de México	comenzó cuando la perspectiva de género me enseñó a nombrar, a notar y a exponer la situación y condición de las mujeres, ponerme lentes de género para mí significa ser aún más crítico intelectual y más como un deber social, pues a pesar de ser hombre, por múltiples factores nunca me he identificado con el estereotipo hegemónico de macho, mejor conocido como “el hombre”, al igual que yo existimos muchos más, con variaciones, existe un ideal de ser “el hombre” el cual muchos jóvenes forman su identidad tratando de cumplir con su rol designado por la cultura patriarcal, que pasa con los que aun siendo del género masculino somos estigmas para esta cultura, me refiero a este estereotipo de hombre, el cual trata de ver y comprender a las mujeres, y es por eso que hombres como yo nos convocan las temáticas de género, en especial a mí me dieron el conocimiento para nombrar todo lo que observaba y que yo coloquialmente nombraba mañas de los patanes, y me refiero a los micro machismos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

Impacto positivo de la perspectiva de género en la vida de las mujeres

Mujeres	Datos Demográficos	Discurso
Alondra	Madre soltera, vive con sus padres, un hermano y su hija. Tiene 22 años. Vive en D.F. Trabaja en oficina del gobierno.	En lo particular modificó mucho mi manera de ver la vida, a mí misma, mi pareja, mi familia y la sociedad como tal, la vida cotidiana también se modificó, mi trabajo, la manera de expresarme, de escribir en fin muchas cuestiones que finalmente son producto de un aprendizaje significativo, que a mi parecer vale más que un número

		que se nos asigna de acuerdo al desempeño individual. Estoy comenzando a identificar ciertas prácticas que son discriminatorias y machistas.
Luisa	Casada, vive con esposo e hija. Tiene 28 años, es vendedora ambulante. Vive en D.F.	Cuando leímos una lectura de la perspectiva de género en la escuela, me di cuenta de que es verdad, y que se ha naturalizado tanto que no lo notamos, es bien cierto que muchos docentes desde la primaria tienden a tener cierta preferencia hacia los niños, les otorgan más participaciones y les toman más en cuenta... Ahora en la universidad al cursar esta materia he conocido la perspectiva de género y me ha gustado mucho, pero sobre todo, me ha ayudado a proyectarla en mi vida personal, familiar y escolar... Conocer todas esas cosas que son parte del sistema patriarcal como el sexismo, la misoginia, la homofobia, el lenguaje sexista, el techo de cristal para las mujeres en el mundo laboral a las que nos enfrentamos las mujeres; es doloroso, saber que siguen presentes y que muchos y muchas hemos sido educados con los roles de género impuestos por el patriarcado. Me está costando mucho este cambio puesto que mi educación fue así y pienso que la de la mayoría de las personas también. Cuando pienso en la sororidad y le hecho un "vistazo" a mi vida, noto que igual muchas veces critiqué a mujeres como a mí me han criticado..."
Sandra	Soltera, vive con sus padres y dos hermanos. Tiene 24 años. Vive en D.F. No trabaja.	(...) mi incursión en temáticas de género fue accidental, ya que el primer encuentro que tuve con este tipo de temas fue el semestre pasado, al entrar en el taller de Investigación con la Doctora Alma (...) Para mí, las temáticas de género eran bastante ajenas, debido a que el contacto que hasta ese momento había sido más con mujeres que se decían feministas pero que sólo eran mujeristas o manejaban un doble discurso, en donde por un lado defendían sus derechos como mujer, pero en cuanto estaba su marido con ellas era todo servilismo y complacencias para su pareja, por ello las temáticas de género me parecían absurdas e innecesarias(...) Así comencé con cierta renuencia a las temáticas de género, pero afortunadamente hubieron temas que tocaron fibras muy internas personales, ya que tenía poco de haber terminado una relación con violencia y en ese momento me encontraba aun en el proceso de reformular mi vida y rearmar el autoestima que durante esa relación se había fracturado
Karla	Soltera, vive con su mamá. Tiene 22 años. Trabaja como asesora de asignaturas en nivel Medio Superior. Vive en Estado de México.	He conocido y ampliado mis aprendizajes a partir de materias curriculares dentro de la carrera, coloquios en los que se debaten e investigan temas afines... los que yo creía mis deberes como mujer se han modificado a través de diversas experiencias de vida y curriculares.

Fuente: Elaboración propia

En general se menciona que al interior de la universidad y a través de diferentes eventos han incursionado en temáticas referentes a la equidad de género, temáticas que les han posibilitado aprendizajes para trasladarlos a su vida cotidiana y algunos refieren colocarlos como un objetivo a incluir en su profesión.

Se reconoce como factor de impacto positivo en su vida las acciones, eventos o acercamientos a la equidad de género en la universidad.

Como podemos observar en la presentar la equidad de género:

Tabla 9, los varones hacen alusión a la importancia de desarrollar temáticas con perspectiva de género pues tienen un impacto positivo en la visión, y mirada hacia las mujeres, valoran positivamente las acciones que promueven la equidad al interior de la universidad, aunque consideran que aún se requiere tener mayor claridad en lo que se promueve y en la constancia con la que se realiza.

Los estudiantes que identifican el deber ser como algo que aprendieron principalmente en la familia ahora mencionan que mediante experiencias en otras instancias socializadoras están modificando la visión de esos desiderátums, cuestionándolos, transformándolos.

Los varones reconocen la importancia de la incorporación de temáticas que aborden la equidad de género y poco hablan respecto de sus propias transformaciones, aunque algunos lo mencionan brevemente, se puede notar mayor tendencia de incorporar la temática a puntos importantes en la vida de las mujeres.

De ninguna manera se podría aseverar que los estudiantes de la carrera de Pedagogía en la FES-Acatlán se han apropiado del discurso que se promueve sobre la equidad de género, sería erróneo debido a que cualquier espacio se relaciona con más elementos que influyen directa e indirectamente, es decir, las experiencias de los estudiantes se encuentran relacionadas no solamente con su estancia en el espacio universitario, sino además son influidas por los distintos grupos de pertenencia, bagaje cultural, la familia de procedencia, etc.

Es necesario también considerar, como dicen los estudiantes, que la equidad es una posibilidad y es algo de reciente integración en las IES, pero aún está en camino, en vías para su integración, y por supuesto, para su apropiación por quienes dan vida a los recintos universitarios. Los propios estudiantes reconocen, como veremos en la siguiente representación, que unos cuantos años de universidad no son suficientes para erradicar de sus vidas lo complejo de la cultura patriarcal.

3.3.5 Equidad de género, posibilidad de una vida diferente.

Se asocia la equidad de género con una posibilidad a la cual se está caminando y sin embargo aún se mira como algo lejano y utópico, se comprende que el género es un constructo social, pese a

ello se asocia aún con un determinismo biológico. Si bien los estudiantes comprenden que es resultado de la reproducción de una cultura patriarcal que han aprendido en la primer instancia socializadora (Berger y Luckmann, 1995), reconocen que el espacio universitario está abriendo la puerta a nuevas comprensiones pero que cuatro o cinco años de camino al interior de un espacio universitario no es suficiente para erradicar veinte años de toda una historia en la que han vivido inmersos en una cultura patriarcal, y más aún, de la que han sido copartícipes.

La UNAM, como la mayoría de las IES, ha incorporado la política de Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género (ITPG) como una política educativa que se ha materializado a través de eventos y programas con el fin de incorporar la equidad de género, pese a ello, existen factores¹⁸ que inciden para que se genere un impacto positivo o no en la comunidad universitaria, los factores aunque no son tema central de esta investigación, se precisan contemplar debido a que son un aspecto vital para comprender la(s) manera(s) en que el alumnado lo está recibiendo, sensando, viviendo, y a partir de ahí cuál es el sentido que le confiere a la equidad de género.

En tal sentido, es evidente que las y los estudiantes expresan, como parte de su representación, la importancia de incorporar la equidad de género en su espacio universitario, y más aún, que ellos mismos puedan incorporarla en cada uno de los espacios en los que se desarrollarán o desarrollen profesionalmente, e impactar en futuras generaciones. (Ver Tabla 11). Coinciden asimismo, que es necesario incorporar la equidad de género de manera transversal para su formación desde edades muy tempranas, de tal suerte que forme parte de la historia vivida de los más pequeños, sea algo habitual de su cultura de vida, tal como ha sido para los estudiantes universitarios de hoy, la cultura patriarcal.

Tabla 11

Equidad de género: una posibilidad de vida diferente

Hombres	Datos demográficos	Discurso
Dante	Vive con sus padres, soltero. Tiene 20 años. Trabaja en asociaciones civiles.	Ella (la maestra que impartió una materia incorporando equidad) nos empezó a meter el discurso de la equidad y la cuestión diferencial y de la inclusión, y entonces, a mí me agrado. (...) era muy curioso porque igual soy el único hombre en la preespecialidad, entonces era muy enriquecedor, porque la maestra decía por

¹⁸ Algunos de los factores los expondré en el apartado correspondiente, una vez que se analizan los resultados arrojado por los diversos instrumentos, lo cual permite un panorama más amplio al respecto.

		ejemplo a él se le va a complicar sin embargo si él sabe abrirse camino... aquí vimos la cuestión de equidad, quiénes eligen qué preespecialidad y desde ahí empezó su discurso de la equidad y la equidad, y ha sido la única materia y ha sido muy curioso porque por esa maestra yo me quede en Pedagogía, ya me iba (...) Me empecé a quedar porque muchas de las cosas que había pasado me daban para participar
Rafa	En pocas semanas vivirá en unión libre, se autonombra como embarazado. Vive con padres y hermanos. Tiene 25 años, trabaja Vive en Cuernavaca.	es un tema al que le falta muchísimo más difusión,... yo creo que no debiera ser un espacio universitario, probablemente la primaria, desde edades más tempranas. Para mí, sí es importante, yo creo que si le puede resultar difícil a una persona asimilar algo que (...por ejemplo) la edad promedio de alguien que entró a la Universidad es 17-20 años, si traes toda una historia de 17 años, en 3 años 4 o 5 que dure tu licenciatura, no son justos para, o no se adecuan para algo que ya traes desde hace mucho tiempo... podríamos configurar nuevas maneras de vivir
David	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. Vive en D.F. Trabaja en la FES-Acatlán	Yo decía Perspectiva de Género para qué y después conocí cosas distintas y me siento y me han hecho sentir feliz conmigo mismo, tranquilo, creo que más que una asignatura, como una temática que se debería de manejar de forma transversal en la formación, no tanto como una asignatura específica, sí, que esté para quienes decidan tomarlo y quienes les interesa el tema, pero más bien meterlo de forma transversal
Sergio	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. No trabaja. Vive en Estado de México	llevar puesta esa camiseta, no solo hace falta decirlo, sino también tener una serie de conocimientos y bagajes culturales de los cuales no cuento, aparte siendo hombre aun debo pelear contra demonios internos que llevo, siendo así difícil de nombrarme Feminista. Para muchos y muchas (la equidad de género) puede ser un nuevo estilo de vida, sabiendo de que trata, para otras personas solo un tema más que se quedó en el salón de clases, para la mayoría solo algo que leen en el tren del meme
Mujeres	Datos Demográficos	Discurso
Alondra	Madre soltera, vive con sus padres, un hermano y su hija. Tiene 22 años. Vive en D.F. Trabaja en oficina del gobierno.	Ciertas actitudes o pensamientos que aprendí y he modificado con el paso del tiempo. Y considero que es importante trabajar estos temas en edades más tempranas como, por ejemplo, por lo que te platicaba de mi hija, porque ahora que yo estoy enseñándole que no es su obligación servirle a los hombres, como a mi hermano, puedo darme cuenta de que ya traerá otra manera de pensar y actuar, entonces es más fácil si desde pequeños aprendemos y no hasta la universidad o la prepa, y digo: algo estoy haciendo bien.
Luisa	Casada, vive con esposo e hija. Tiene 28 años, es vendedora ambulante. Vive en D.F.	Fomentar la valorización de equidad como un modo de vida, perspectiva de acciones de amor por ti por tu universidad, la identidad que te hace pertenecer independientemente de la carrera que seas, querer exigir y trabajar por la equidad, comprenderla más publicitarla (...) En la manera de ver las cosas asumo más responsabilidad trato de respetarme para mostrarle a mi hija, me intereso por visualizar la violencia y busco no reproducir violencia de ningún tipo y bajo ninguna circunstancia
Sandra	Soltera, vive con sus padres y dos hermanos, Tiene 24 años. Vive en D.F. No trabaja.	En lo particular modificó mucho mi manera de ver la vida, a mí misma, mi pareja, mi familia y la sociedad como tal, la vida cotidiana también se modificó, mi trabajo, la manera de expresarme, de escribir en fin muchas cuestiones que finalmente son producto de un aprendizaje significativo, que a mi parecer vale más que un número que se nos asigna de acuerdo al desempeño individual. Estoy comenzando a identificar ciertas prácticas que son discriminatorias y machistas.
Karla	Soltera, vive con su mamá. Tiene 22 años. Trabaja como asesora de asignaturas en nivel Medio Superior. Vive en Estado de México.	(hay) materias curriculares dentro de la carrera, coloquios en los que se debaten e investigan temas afines... son acertadas, debido que nos involucran en, somos nosotros quienes construimos nuestra perspectiva a través de investigaciones, siendo los asistentes y formando parte del debate. Falta que no se quede en el área académica, que se traspase a una práctica diaria en la universidad.

Fuente: Elaboración propia

Para Luisa resulta importante convertir la equidad en un modo de vida que requiere mayor promoción, además de agregar que es importante la manera en que ella ha asumido nuevas maneras de actuar, reconociendo la importancia para generaciones más pequeñas.

David, aunque comparte la idea de implementar de manera transversal la equidad de género, considera que es una cuestión compleja, ya que para él resulto significativo el acercamiento a las temáticas con perspectiva de género, pero su acercamiento a las cuestiones administrativas le ha generado la idea de un tema complejo de incorporar. Él ha estado cercano a procesos y cuestiones de diseño de programas y eventos al interior de algunas carreras, como es la de pedagogía.

Dante por su parte comenta que es preciso incorporar la equidad de una manera más fuerte. Agrega otra cuestión muy importante, visibiliza cómo el acercamiento que tuvo con la equidad de género tuvo impacto tal, que gracias a ello optó por quedarse en la carrera cuando ya estaba decidido a abandonarla.

Karla menciona que si bien existen eventos que promueven la equidad dentro de la universidad, se precisa traspasar el terreno teórico al práctico.

A partir de esta representación se hace evidente la importancia de incorporar la equidad de género como un aspecto integral, transversal, que busque traspasar el terreno teórico y se vea reflejado en las relaciones diarias, como una forma de vida en la que se promueve, más que con la palabra, con las acciones y las relaciones tejidas con equidad entre hombres y mujeres. Lo cual indica que aún en la cotidianidad de la universidad los estudiantes viven, palpan o presencian experiencias que ponen de manifiesto las inequidades de género como veremos en la siguiente representación.

Al interior del espacio universitario los alumnos asocian la inequidad de género con un tema específico que es la violencia en el noviazgo, tema que aunque no es el único, si forma parte de esa representación, por la cual consideran la equidad de género un asunto de relevancia social y de urgente integración para fomentar una mejor convivencia entre los seres humanos.

Podemos encontrar en los estudiantes dos elementos importantes de una representación, la información y el campo de representación sobre la equidad de género, sin embargo, aún en las actitudes se mantiene presente el núcleo de la representación, dando pie a la reproducción de estereotipos e inequidades de género, tales como la violencia en el noviazgo y violencia intragenérica (de mujeres a mujeres).

3.3.6 El pan de cada día, la violencia en pareja.

Al preguntar a los estudiantes con qué relacionan inequidades de género, refieren a la violencia en el noviazgo como una forma cotidiana de representar inequidades (Ver Tabla 12 y Tabla 13), sea

como parte de su propia vivencia o como una experiencia de los otros. A través del genograma se puede mirar a estudiantes para quienes es *el pan de cada día*, en tanto identifican la violencia en el noviazgo como una experiencia propia que ha sido vivida al interior de su familia, expresada por sus padres o por algún familiar como abuelos, o incluso bisabuelos.

Tabla 12*Violencia en pareja, el pan de cada día (hombres)*

Hombres	Datos demográficos	Discurso
Dante	Vive con sus padres, soltero. Tiene 20 años. Trabaja en asociaciones civiles.	Ya en pareja es como normal (la violencias en el noviazgo) porque "ah pues mujer celosa", es un acoso muy crítico, porque en la carrera hay una chica que es muy acosadora, luego él está haciendo su tarea y lo viene a interrumpir (...) Él dice: "ya no quiero con ella", y yo le digo que se lo haga saber pero aunque él ya se lo ha repetido, ella no lo escucha (...) es una relación muy dependiente". Es que él era así al principio, le dio pauta y ahorita ya no pueden dejarse, ya no pueden detenerlo y ella lo ha ocupado para decir "es mío". Sin embargo, él no la ha corrido tan descaradamente porque teme que todas se le van a echar, porque para todas, ella es la víctima, porque es de "pobre de ella" y yo digo no, pobre de él.
Rafa	En pocas semanas vivirá en unión libre, se autonombra como embarazado. Vive con padres y hermanos. Tiene 25 años, trabaja Vive en Cuernavaca.	Sí, en el estacionamiento, me pego aquí, las cosas estaban muy tensas, y yo decía "¿Cómo permití eso? (...) -en ocasión- ella despertó cuando yo estaba viendo su celular y su primer reacción, me empezó a gritar insultándome con groserías, ¿por qué estas revisando mi celular? Y mi reacción igual lo que siempre yo le decía, "a ver, no me grites" y pues qué onda con esto y me dijo: ¡no te voy a explicar nada! (...) total me salí de su casa y le dije: mejor me voy porque no voy a poder con esto (...) Fue más violencia psicológica que fisca, contar la historia de casi 4 años nos va a faltar tiempo, pero de manera muy general si hubo mucha violencia de su parte, psicológica, física también, digo fueron casi 4 o 5 veces las que me pego (...) unas decían que era mal lo que había hecho, otras que había estado bien. Para mí es algo muy estúpido que una gente piense así y no es queja solo de mujer sino de hombre, no por género.
David	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. Vive en D.F. Trabaja en la FES-Acatlán	Violencia en el noviazgo, si, me toco ver (...) varias compañeras y me viene a la mente una que era como la más fuerte, que siempre lloraba, que por que su novio la dejaba, que porque andaban con otras mujeres, que la golpeaba, que la maltrataba, pero ella seguía ahí, y yo le preguntaba ¿por qué sigues ahí?, su respuesta era "pues es que llevamos muchos años y no lo puedo dejar", yo le decía "pero te golpea, te trata mal, te humilla, te grita, te ha pegado aquí enfrente de nosotros (...) lo dejo algún tiempo y después regreso.
Sergio	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. No trabaja. Vive en Estado de México	(...) hasta tres compañeras en un mismo grupo que bueno yo veía violencia en sus noviazgos y otras que me contaban, bueno, igual y no me contaban, "oye sufro violencia" sino que ellas al platicarme sus vivencias, yo con Perspectiva de Género decía, aguas aquí hay violencia de género, pero muchas veces se los dicen y se sienten ofendidas y pues ya yo nada más decía, pobres, ojala algún día se den cuenta que está siendo maltratada.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13*Violencia en pareja, el pan de cada día (mujeres)*

Mujeres	Datos Demográficos	Discurso
Alondra	Madre soltera, vive con sus padres, un hermano y su hija.	Yo a veces si lo he hecho.. no sé es que yo no me acuerdo... bueno es que yo si me acuerdo lo he hecho, estamos jugando y yo si agarro y le

	Tiene 22 años. Vive en D.F. Trabaja en oficina del gobierno.	pego o lo pellizco o le digo, ya vas a empezar, yo si lo hago, la verdad es que si lo hago (...) lo he tratado de evitar, las palabras si las he tratado de evitar, pero el estar jugando a pegarse, no sé, es como ya algo cotidiano, yo digo: es que no lo hago con el afán de lastimarlo, sino de que estamos jugando, pero pues yo sé que eso está mal, que llega el momento de que ya perdiste el respeto por esa persona.
Luisa	Casada, vive con esposo e hija. Tiene 28 años, es vendedora ambulante. Vive en D.F.	Hacia mi persona (violencia en el noviazgo) no, pero en una ocasión en el transporte que es en un 95% escolar del metro toreo a FES- Acatlán, unos compañeros platicaban entre sí de sus respectivas parejas – no mames guey- mi vieja me hizo el ensayo, a ver si la maestra no se da cuenta.- que chingón mi chica es bien huevona, con pedos viene a clases.- la cagas ya búscate alguien bien mi chavo (...)
Sandra	Soltera, vive con sus padres y dos hermanos, Tiene 24 años. Vive en D.F. No trabaja.	Pue si nos tocó varias veces ver casos de chicos pegándole a las chicas, hubo uno que fue famoso aquí, una vez en el asta bandera un chavo agarro a golpes a su novia porque no sé qué problema habían tenido, violencia física, como los más notorios. En mi carrera se ejerce mucho la parte de la violencia emocional y psicológica, más si la pareja no está dentro del ámbito universitario, nos tocaba escuchar cosas como de “ya me voy porque llega mi novio a mi casa y si no está la comida pues se enoja y me pega...” de hecho a mí, la pareja que tenía cuando yo entre a la Universidad si ejercía como esa parte y claro los ven como guaruras aquí afuera, fuera del salón, esperando a que su dama salga de clase para que se la lleve y no le vaya a pasar nada y digo finalmente son dinámicas de cada quien, pero finalmente se vislumbra como un “porque a ti te pueden violar”, eres mía y entonces casi casi te chupo para que nadie más te vea ni te toque ni nada. Y si me tocó ver varios casos aquí...”
Karla	Soltera, vive con su mamá. Tiene 22 años. Trabaja como asesora de asignaturas en nivel Medio Superior. Vive en Estado de México.	Sí, la he observado, es un juego de poder, en donde se determina quien somete a quien, por supuesto hay niveles, pueden ser desde miradas, palabras, acciones hasta amenazas y golpes.

Fuente: Elaboración propia

A través de la representación sobre la violencia en el noviazgo se hace evidente la presencia de la misma al interior del espacio universitario en diversas modalidades, física, psicológica, emocional, que es ejercida de varones hacia mujeres y viceversa.

Existen dos maneras en que les ha tocado presenciario, una es como parte de esa violencia al estar instalados en relaciones de pareja con algún tipo de violencia (psicológica, económica, física entre otras), y la otra, es como espectadores de la violencia que se ejerce entre las parejas de compañeros(as) con los que cotidianamente conviven.

Existe una modificación en la representación de la violencia en el noviazgo al considerar que en otras épocas, la violencia se ubicaba como un rasgo característico y propio de los varones hacia las mujeres y en la actualidad los índices de violencia ejercida de mujeres hacia varones se ha incrementado.

La violencia en el noviazgo ya no es un asunto que ocurra solamente de hombres hacia mujeres, sino un asunto que indistintamente del género está presente en la vida de la comunidad estudiantil,

la variante es que para los varones socialmente es más difícil denunciarlo porque el estereotipo que se debe seguir es el de un varón fuerte que -“cómo no va a poder con la mujer”-

Como parte de las representaciones sociales en los estudiantes, se encuentra la manera de mirar la violencia de género, ahora se ve como un asunto que involucra a hombres y mujeres y tal como evidencian las propias experiencias de Rafa y Alondra, la violencia no solamente es ejercida de varones hacia mujeres, sino que es una problemática en la que los varones también salen lastimados.

Asimismo, se están presentando dinámicas en las que se involucran historias de vida de mujeres con una idea de permanecer a la defensiva de los varones, incluso ahora son ellas las que ejercen violencia, dominan y controlan, ejemplo de ello lo mostraron algunas chicas en la dinámica generada a partir de la técnica “no soy mejor que tú”:

Helena menciona:

A mí me costó mucho trabajo decir “no soy mejor que tú” porque si lo soy, a mí me enseñaron que ningún hombre es más que yo y que yo puedo ser mejor que ellos, a no dejarme de ninguno.

Atziri dice que hacer una reverencia ante un hombre es como decir que ella está por debajo y que jamás lo haría.

La indicación que se dio al aplicar la técnica “no soy mejor que tú” fue únicamente hacer una reverencia de respeto a los varones, y la interpretación que realizaron algunas alumnas, se resume en la expresión de Atziri, situación que pone en juego las creencias en torno al lugar que en la actualidad deberían ocupar las mujeres con respecto a los varones, evidenciando que el respeto es un valor que poco se inculca, el respeto simplemente por el otro independientemente del género.

A las alumnas que les costó trabajo realizar la reverencia, se les preguntó el motivo por el cual no podían hacer una reverencia simplemente en señal de respeto.

Al respecto Wendy reflexiona:

(...) tengo el concepto y conocimiento en torno a lo que es la equidad de género y sin embargo me doy cuenta que no respeto a los hombres, por lo tanto, el concepto me queda vacío, es más fuerte la creencia de que ellos han sido unos “cabrones” y ahora es necesario que como mujer no me deje, y haciéndolo así, no los respeto simplemente como seres humanos iguales a mí.

Cabe resaltar que al desarrollarse la dinámica ocurrió algo importante, únicamente Atziri mostraba una expresión de asombro pues en general el grupo apoyó el comentario de Wendy al que también se sumó Lupita:

A mí me pareció sencillo realizarlo e incluso me dieron ganas de llorar porque me doy cuenta que simplemente somos seres humanos que tenemos historias y aunque a mi madre o a mis ancestros les haya tocado vivir situaciones de desventaja con los hombres, la mía es otra historia y con este tipo de dinámicas y acciones sé que podemos generar otro tipo de relaciones con los hombres e incluso con las mismas mujeres, simplemente la cuestión está en el respeto por el otro o la otra, como ser humano o humana.

Evidentemente una cosa es el aprendizaje referido del que se piensa o se cree saber algo (lo mental, escrito, hablado), y otra muy diferente es cómo se acciona esa representación en lo cotidiano.

Las representaciones hasta aquí expuestas evidencian la misma forma en que opera la política de equidad de género, se mantiene en el discurso, se escribe como parte del Plan de Desarrollo y se planifican estrategias, sin embargo, la realidad y experiencia vivida al interior de la Universidad deja claro que no está instalada, no se ha incorporado, ya que sigue presente una cultura dominante de tipo patriarcal en donde se desarrollan dinámicas de inequidad de género, como las que reconocen los estudiantes a los que se aplicaron los diferentes instrumentos de recolección de datos para la investigación.

Aquí también se confirma la resistencia al cambio de los elementos del núcleo de una representación, evidentemente se puede hablar de diferentes maneras de relacionarse, se habla de un ideal de cómo deberían ser las relaciones entre hombres y mujeres, pero lo que se observa en las acciones refleja la huella de una ideología instalada en la raíz, que si bien busca ser modificada, aún se encuentra en proceso.

De la misma manera en que se teje la violencia de hombres a mujeres y viceversa, existe una constante en las maneras de relacionarse de mujeres a mujeres, la siguiente representación da cuenta de una representación que se puede resumir en una frase famosa que sirvió para identificar cómo sucede la relación entre mujeres “entre mujeres podemos despedazarnos, pero jamás nos haremos daño”

3.3.7 De mujer a mujer, peleas sigilosas, tácticas.

Al indagar al respecto de las maneras en que las mujeres ejercen violencia sobre otras mujeres, se representan formas de violencia que van desde agresiones sutiles, hasta agresiones físicas en las que se manifiesta competencia por ser la más bonita, la que sobresale en lo académico o la que mayor popularidad y éxito puede tener con los varones. (Tabla 14 y Tabla 15)

Marcela Lagarde (1999) explica la rivalidad, competencia y descalificación entre mujeres como violencia intragenérica, una violencia que propiciamos entre mujeres, pero que también es producto de la sociedad patriarcal donde asumimos que para relacionarnos con las otras y ser miradas o valoradas es necesario actuar desde los atributos masculinos, desde la violencia, la fuerza, la supremacía, la exclusión, que reflejan la falta de identificación positiva con el género femenino.

Tabla 14

De mujer a mujer, peleas sigilosas, táctica (hombres)

Hom- bres	Datos demográficos	Discurso
Dante	Vive con sus padres, soltero. Tiene 20 años. Trabaja en asociaciones civiles.	(...)por más que uno sea universitario, no de la noche a la mañana se quitan todos los estereotipos(...) para ellas (...) conforme van avanzando académicamente, creo que también en algún momento entran en conflicto, como la chica que está muy apegada al currículum y la chica que está muy apegada a psicopedagogía, entre ellas se pelean porque para una es más una especialidad que la otra, y yo decía, pues al final van a hacer lo mismo, tienen que aprender todo (...) Al final lo que yo vi en primer semestre que se fijaba que en el pelo, que las uñas que la ropa, como que con el paso de los semestres disminuye y después ya no son cuestiones de ropa ahora son cuestiones de ¡ah mira no sale de maestra! y entonces son comentarios a nivel como profesional (...)
Rafa	En pocas semanas vivirá en unión libre, se autonombra como embarazado. Vive con padres y hermanos. Tiene 25 años, trabaja. Vive en Cuernavaca.	Cuando se acercaba la presentación de ponencias de la Muestra Pedagógica comenzó una disputa entre las compañeras porque muchas de ellas querían escribir y no dejar que escribieran otras, la verdad es que al final dijeron a manera de chisme que todas habían dicho que unas decían de otras que no les tenían confianza para escribir y que no iban a presentar porquerías en una ponencia, muchos chismes y el ambiente era muy muy fuerte. (...) cuando pasaban a exponer yo me quedaba observando a todas y yo decía ¡qué horror! (...) se escaneaban y digo si bien uno no sabe lo que se secreteaban, no era difícil ver que se estaban criticando (...) esperar la oportunidad para que entre ellas se atacaran (...) en la muestra pedagógica estuvieron a punto de golpes. Posteriormente en las redes publicaban “me odian por ser inteligente y guapa y creen que la hermosura no se lleva con lo intelectual, pero ustedes pinches feas (...) se saben pelear muy bien con palabras (...)
David	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. Vive en D.F. Trabaja en la FES-Acatlán	Creo que sería mucho decir que un desconocimiento [por parte de las mujeres] porque al principio todos desconocemos que se puede tratar de una forma distinta a los demás, y no las culpo han crecido así, han crecido en una sociedad que las hace repetir lo mismo que están viviendo y cuando se sienten en un espacio con mujeres tienden a repetir lo mismo que los hombres hacemos o supuestamente hacemos con las mujeres. Creo que es algo que desafortunadamente sigue pasando, hasta que no se den cuenta que eso no es así, que no deberían hacerlo así, que hay maneras distintas (...) lo veo complicado que ocurra a menos que surjan las asignaturas adecuadas.
Sergio	Soltero, vive con sus padres. Tiene 24 años. No trabaja. Vive en Estado de México	Se va a escuchar feo, luego en mi face veo tal misoginia, me vuelvo un ser misógino pero no contra la mujer en general, sino que yo veo a mujeres atacando mujeres y yo siento desprecio, odio, rencor contra las que están atacando a las de su mismo género... En mi experiencia en la carrera de pedagogía es fatal, pero es que como se concentran tantas mujeres en un solo grupo y muchas veces dejan de lado la competencia intelectual, se van mas hacia lo físico, las apariencias, bueno fuera que la competencia fuera intelectual pero acá no, parece que quisieran resaltar por otras cualidades.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15*De mujer a mujer, peleas sigilosas, táctica (mujeres)*

Mujeres	Datos demográficos	Discurso
Alondra	Madre soltera, vive con sus padres, un hermano y su hija. Tiene 22 años. Vive en D.F. Trabaja en oficina del gobierno.	Si ha pasado, pero siento que es por lo mismo, no por la carrera, sino porque entre mujeres nos damos así, nos vemos así... a mí me cae mal una persona y no le hablo a esa persona, así como que "x", pero si hay muchas mujeres que le tiran a otras mujeres. Así como "ella porque esto..." o "ay es bien chismosa" o "ay, ella es así..." Yo en el grupo que estoy no lo he notado, pero yo he escuchado que en la mañana si es muy, así como si son como muy rivales entre todos.
Luisa	Casada, vive con esposo e hija. Tiene 28 años, es vendedora ambulante. Vive en D.F.	La violencia entre mujeres creo que es una reproducción constante normalizada, además que el ambiente donde la mayoría son mujeres, ejercemos más violencia permitiéndonos pretender que no entendemos, auto engañarnos para no hacernos responsables de nuestros actos. La condescendencia de profesoras, profesores y entre alumnas es la violencia que más se ejerce en la carrera, es muy aceptable hacerte la "tontita" con expresiones como "hay no entendí como debería de ser", "no me quedo claro y no supe cómo hacerlo" siendo que el resto de las compañeras se las arreglan para realizar y cumplir con los trabajos, dale chance es bien chida, es que es mi amiga como no la voy a poner en el trabajo, es una manera de violencia casi invisible pero que impacta y genera mucho daño.
Sandra	Soltera, vive con sus padres y dos hermanos. Tiene 24 años. Vive en D.F. No trabaja.	(...)uno de los casos más fuertes para mí aquí dentro de la universidad, fue aquí con una profesora... yo sentía que ahí sucedía algo con mi pareja, ella sabía que yo estaba con él y de hecho a mí me nulificaba, yo no tenía nombre, me llamaba por el nombre en femenino de mi pareja (...) Yo quería participar, quería ser activa en la clase y me nulifica en absoluto, todo lo que yo opinaba, todos los trabajos que yo entregaba estaban mal, pero con él era todo amor y todo dulzura, creo que eso fue de lo más fuerte para mí porque llego el momento en que ya no quería venir a la escuela (...)lo preocupante para mí es que no era una cuestión académica sino una cuestión de competencia por el género, incluso nosotros con esa profesora tuvimos la materia de Problemas Actuales de la Educación, donde se entrega una ponencia, y decidimos entregar una ponencia sobre las violencias que existían dentro del espacio universitario, y nos la nulifico, fue "eso no sirve, eso está mal" y como yo iba ser la ponente dijo "y tú no pasas."
Karla	Soltera, vive con su mamá. Tiene 22 años. Trabaja como asesora de asignaturas en nivel Medio Superior. Vive en Estado de México.	Existe una pelea constante entre mujeres, para saber quién es la más lista, la más bonita; entre otras categorías. Quienes participan en este "juego de poder" tienden a difamar a las compañeras que "amenazan con ser su competencia" mediante los chismes y las falsas historias, las burlas y los comentarios denigrantes para descalificar a las compañeras.

Fuente: Elaboración propia

La violencia intragenérica de mujer a mujer, se hace presente incluso de una profesora a una alumna, tal como lo expresa Sandra.

Para Alondra, la violencia entre las compañeras no es exclusiva de la carrera de pedagogía, más bien parece ser una condición de género.

Para Luisa, la violencia entre mujeres se expresa de manera sutil, o pretenden que pase inadvertida, pero llega a tener efectos devastadores.

Para Karla existe una rivalidad y competencia constante entre las mujeres, y una lucha permanente por sobresalir entre las demás.

En esta representación encontramos lo que Marcela Lagarde (2017) nombra el efecto “madre-niña-sin madre” desde la cual se explica que las mujeres a través de otras mujeres aprendemos esta desolación, falta de identificación positiva y auto respeto por nosotras y por otras mujeres.

El efecto, sucede de la siguiente manera: Una mujer como atributo social, independientemente de la edad y de la situación, culturalmente se convierte en madre biológica o social, si no se encarga del cuidado de sus propios hijos es la madre social al cuidado de los otros, pareja, sobrinos, ancianos, en fin es la madre que cuida a quien lo necesite; y es la niña eterna que no asume su responsabilidad y su vida, pasando las facturas de no poder hacer ciertas cosas en su vida por culpa de los otros, es decir, constantemente haciendo cosas que no quiere pero victimizándose de no poder hacer otra cosa porque los otros no se lo permiten o la circunstancias no le permiten, cuando ella es libre de hacer lo que quiera si es que se asumiera como adulta; y es sin madre porque no tiene una identificación positiva con su madre, es decir no la mira con buenos ojos, no reconoce en ella un ser respetable, digno, valioso; por lo mismo porque ha permitido que muchos pasen sobre ella y ella misma pasa por sobre sus sueños, de esta manera no consigue ser una figura admirable o a la cual quisiera alguien seguir, por lo tanto las mujeres no consiguen una identificación con la madre como una mujer valiosa y se quedan sin madre.

Desde esta representación se observa la descalificación de unas a otras, de diversas maneras que van desde lo verbal a lo físico.

En el núcleo de la representación podría decirse que se encuentra esta falta de identificación positiva con las mujeres, se encuentra instalada la desvalorización, la descalificación de la otra, la competencia y la creencia de ser mejor que otra, ser mejor que la madre, con una arrogancia que impide ver que más allá de ser mujer se es ser humano.

Como elementos periféricos, se encuentra la normalización del rechazo y violencia hacia otras mujeres; considerar que son aprendizajes, creencias, juicios que no se quitan de la noche a la mañana; y la idea muy arraigada que para ser tomada en cuenta, valorada, requieren actuar desde atributos masculinos: fuerza, violencia, supremacía de lo masculino sobre lo femenino.

Esta competencia, rivalidad o violencia entre las mujeres, es ampliamente percibida por sus compañeros, quienes manifiestan su malestar e incredulidad al percibir falta de identificación de género entre las mujeres.

Para Dante, por ejemplo, llama la atención el tipo de incidentes por los que entran en conflicto las mujeres, y cómo van modificando el tipo de juicios entre ellas mismas, pasando de aspectos físicos a cuestiones más académicas pero que al final evidencian juicios negativos hacia la otra persona.

Sergio habla de la experiencia tan desagradable que significa para él ver cómo las mujeres compiten por las apariencias físicas, y lo intelectual o académico lo dejan de lado. Del mismo modo, Rafa expresa el desagrado que le causa observar cómo las mujeres pueden llegar a violentarse entre ellas.

Los varones perciben claramente las violencias que se ejercen entre mujeres y manifiestan el rechazo de que suceda de esta manera, aunque como lo reconoce David, las mujeres han crecido en un ambiente violento que las conduce a repetir lo mismo que han aprendido, esa violencia que se supone ejercen los varones, ellas lo ejercen también entre ellas mismas.

El reconocimiento que hacen los varones al respecto de las violencias ejercidas entre mujeres y también de hombres hacia mujeres puede ser un gran paso para la transformación cultural que como sociedad se está requiriendo, así como no se nace con una visión feminista, sino que ésta se hace, de igual manera la masculinidad se construye y por ende se aplaude que los varones sean interpelados para crear nuevas masculinidades que posibiliten construcciones más igualitarias entre hombres y mujeres. La activista social Bell Hooks (Christine, 2014) menciona que un punto clave para el avance del movimiento feminista es tener a los hombres como aliados.

El cambio hacia una sociedad más igualitaria que erradique la sociedad machista y sexista requiere que tanto hombres como mujeres rompan con el modelo tradicional que encapsula el machismo y la reproducción de creencias y actos violentos entre los géneros. Michel Kimmel (Christine, 2014) al respecto menciona que no se puede empoderar a las mujeres y a las niñas sin que participen también los hombres y los niños. En la obra que coordinó principalmente Christine, Ricardo (2014) y en la que participaron los dos autores mencionados anteriormente, se destaca un punto crucial, al reconocer que “el papel fundamental que los hombres y los niños pueden desempeñar en los esfuerzos para promover los derechos de las mujeres y la igualdad de género, todavía son un gran “recurso sin explotar” y que si se les estimula de forma adecuada podrían volverse voceros más visibles ante los demás hombres de los beneficios de la igualdad de género.

3.3.8 ¿Una lucha entre hombres y mujeres?

En esta representación se muestra una influencia considerable por parte del feminismo, que en su esencia tuvo como principio igualar los derechos de las mujeres con los hombres y generar las condiciones para aumentar la calidad de vida de las mujeres, sin embargo, se tomó como bandera para generar una lucha con los hombres y una rivalidad. Esta influencia se nota marcada en las RS de hombres y mujeres.

Previo a realizar dinámicas con perspectiva de género, y como parte de la dinámica *No soy mejor que tú*, se realizó la pregunta acerca de qué saben o han escuchado del feminismo, a continuación, expongo algunas de las respuestas por parte de hombres y mujeres.

Las mujeres mencionan que aprendieron de sus madres o abuelas que: “no agacharían la cabeza ante nadie y menos ante un hombre”, “que somos mejores que los hombres”, “que ellos son unos cabrones e infieles y por eso no nos merecen”, “estás para que te rueguen no para andar rogando

Y los varones identifican al feminismo con mujeres que están en contra de los hombres con expresiones como las siguientes: “la equidad de género comienza con un grupo de mujeres locas y resentidas”, “es que ahora ellas son las que quieren golpearnos...”, “mujeres revanchistas” “son feminazis”, expresiones que evidencian la falta de información y los juicios bajo creencias arcaicas del patriarcado.

Si bien la constante en el discurso nos muestra un juego lastimoso entre géneros, las mujeres en revancha y los hombres a la defensiva, ésta solo fue una primera imagen, previo a conocer un poco más al respecto de la temática, pues como se evidencia en las entrevistas, suele haber un impacto positivo al tener acercamientos a las temáticas de perspectiva de género.

En este punto encontramos una condición paradójica en dos de las estudiantes mujeres, quienes manifestaron la lucha que coexiste entre hombres y mujeres. Por una parte, comienzan a mirar diferente las realidades entre los géneros, y por otro lado, tienen arraigadas creencias en torno a cómo deben ser como mujeres y cómo deben ser en relación a los varones.

Realizando un análisis de los genogramas, en el caso de Sandra, podemos observar en sus conformaciones familiares, que la relación entre los padres es armónica, realizan actividades propias del patriarcado, es decir, mujeres en casa y hombres trabajando fuera de casa. Pese a la dinámica que ha sido constante entre sus padres, y entre abuelos paternos y maternos, en la

actualidad Sandra reconoce dicha dinámica y menciona que a través de la perspectiva de género a la que ha tenido acceso en la universidad (por la materia de Perspectiva de género en educación), cuestiona ciertos elementos machistas que reproduce su familia; ahora ya puede mirar las dinámicas de diferente manera y reconocer que ella misma había participado de esa cultura patriarcal al haber permitido el ejercicio de la violencia en sus relaciones de noviazgo anteriores. Ahora en su nueva relación de noviazgo, reconoce que está generando otra dinámica con su actual pareja, donde hay más respeto y acompañamiento.

En el caso de Alondra, se observa en el genograma una relación distante entre sus padres, con dinámicas al interior de su familia que colocan a las mujeres al servicio de los varones. Además, reporta una ruptura de pareja con el padre de su hija, con expresiones contradictorias. Por una parte, muestra enojo hacia los varones, piensa que son machos y poco responsables, creencia generada en su relación de pareja y con sus padres-. Por otro lado, reconoce que su visión al respecto está en proceso de transformación, debido a sus acercamientos a las temáticas de perspectiva de género (en la materia de Perspectiva de género en educación). Ahora anhela que su hija no repita los mismos patrones y evite estar al servicio de los hombres, genere otra dinámica en la que esté presente el respeto e igualdad.

Si bien esta forma de representar las relaciones entre ambos géneros no es una constante en los alumnos entrevistados, muestra una manera de mirar lo que la perspectiva de género puede posibilitar como herramienta para desmontar patrones o creencias patriarcales que históricamente han reproducido desigualdades entre los géneros, y que ahora bajo otra mirada puede contribuir a construir relaciones más armónicas e igualitarias entre hombres y mujeres.

El feminismo surge bajo los cuestionamientos de las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, bajo pronunciamientos que buscaban obtener los mismos derechos para las mujeres y generar relaciones más equitativas, es un cometido que si bien se ha logrado en buena medida, aún se observan dinámicas que indican que no es suficiente y se requiere continuar desarrollando estrategias para que se erradique la desigualdad, la violencia, y construir un mundo que en toda la extensión de la palabra se viva con equidad de género.

En buena parte, las instituciones educativas han contribuido a generar otro tipo de pensamiento, de transformación, como semillero de nuevas formas de pensar, que contribuyen desde el terreno

educativo a cuestionar, investigar y analizar las relaciones entre los géneros, promoviendo nuevas maneras de relacionarse entre los géneros.

En el siguiente apartado analizaremos si las acciones que se promueven en particular al interior de la FES-Acatlán contribuyen a la transformación de las representaciones en torno a la equidad de género.

3.4 Impacto institucional de la Política de equidad de género en las representaciones de los estudiantes

¿Las acciones promovidas gracias a la política de equidad de género, influye en las representaciones sociales que tienen los estudiantes?, ¿Qué otros factores influyen en las representaciones de los estudiantes de la carrera de pedagogía?

Al interior del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía se observa la ausencia de la equidad de género como parte de la formación profesional, es decir, la temática no es un asunto prioritario. Dentro del currículo formal se incorpora como un asunto de elección, es decir, se integra como materia opcional del séptimo semestre.

Los datos recuperados a través de la entrevista evidencian que existen profesores y profesoras que incorporan dentro de su asignatura la equidad de género de manera trasversal, aunque dentro del programa de la materia que imparten no se encuentra explícito.

Que se integre o no la temática de equidad de género se encuentra supeditado a los criterios del profesor, es decir, si lo considera importante o no y además la manera de integrarlo y el enfoque con que se aborda también varía, este asunto sería otro tema de investigación, pues lo que los alumnos refieren es que existen profesores que lo integran y consideran a mujeres y hombres por igual; pero también existen quienes promueven una visión desde el rechazo por los hombres y en pro de las mujeres; o aquellos que minimizan la labor de las mujeres y enaltecen a los varones, al reconocer que los trabajos que entregan son mejores.

Para implantar políticas públicas que se materialicen en políticas educativas, y que éstas a su vez se implanten en la práctica pedagógica y en el aula en concreto, se requiere voluntad institucional, cuya responsabilidad recae en las posiciones de mayor jerarquía, quienes tienen a su vez la misión de promover acciones para que los demás actores universitarios cuenten con herramientas que

apoyen la transformación. Sin afán de señalar responsables sino solamente colocar en mesa de análisis el tema, es importante revisar el discurso que maneja la dirección de la Institución debido a que de ahí se desprenderán posteriormente las acciones que se desarrollarán según los objetivos que la institución persiga.

Al considerar el contexto que rodea a los participantes de la investigación, se puede afirmar que la equidad de género se encuentra presente en el discurso, y a partir de 2014 se mostró mayor difusión del tema a través de diversos medios como pláticas, coloquios, obras de teatro, talleres, muestras de cine, ferias, y otras actividades que se pueden consultar en el Anexo A. Los diferentes eventos, según lo narrado por los estudiantes, posibilitan una mirada diferente que no siempre es incorporada en sus prácticas, puesto que pese a conocer de la temática, tener el conocimiento teórico y asistir a pláticas, consideran que uno, o incluso cuatro años de acercamiento a esta nueva perspectiva, no erradica lo que durante toda su vida han conocido como parte del sentido común que les han transmitido sus antecesores.

Por lo anterior, puedo concluir que las RS son influenciadas por las políticas de equidad de género en algunos elementos periféricos, sin embargo, el núcleo de la representación, al ser el más resistente, se mantiene como parte de la RS. En dicho núcleo se localizan creencias, estereotipos que forman parte del desiderátum desde la cultura patriarcal que marca las desigualdades entre hombres y mujeres, tal y como lo observamos en la representación *Guardianes de lo público y privado*.

Existen elementos de la representación que se flexibilizan, tienden a recrearse y se ubican como parte de elementos periféricos. En la representación *Equidad de género: posibilidad de una vida diferente*, los estudiantes manifiestan la importancia de integrar la equidad de género, es decir, desde el núcleo se siguen manifestando elementos de la cultura patriarcal pero en los elementos periféricos ya se vislumbra como una posibilidad para generar otro tipo de relaciones entre hombres y mujeres. Sin embargo, coinciden en plantear que se requiere promover las relaciones de equidad desde edades más tempranas, y esto es lógico considerando que es durante la socialización primaria que se generan los elementos más resistentes de una representación.

Conclusiones

En las expresiones presentadas, los estudiantes manifiestan tener información sobre la equidad de género, hacen referencia a la equidad de género de acuerdo con la información que han obtenido de varios espacios. Además de la familia, han obtenido información en la universidad, en lecturas, folletos y en medios de comunicación como radio, televisión e internet. Sin embargo, los estudiantes no se desarraigan de su cultura de socialización primaria y la naturalización de las prácticas habituales aprendidas durante dicha socialización, que fundamentalmente es el núcleo familiar, por lo que se mantiene enraizado en el núcleo de la representación lo que piensan acerca de la equidad de género, en tanto es “el elemento que más resistirá al cambio” (Abric, 2001, p.21).

Con respecto al campo de representación, éste se encuentra relacionado con lo que los estudiantes han observado acerca de la equidad de género en el espacio universitario, o con lo que a través del tiempo se han dado cuenta que puede funcionar mejor en las relaciones entre hombres y mujeres, que pudiera estar relacionado con las nuevas proposiciones que se han promovido para fomentar ésta, incluso desde los movimientos feministas, los acuerdos de organismos, o la propia universidad, elaborando un nuevo discurso mediante la política de equidad de género.

En resumen, puede notarse que se han introducido nuevas maneras de entender las relaciones entre los géneros, sin embargo, las actitudes de los estudiantes aun muestran presencia de un núcleo de la representación en el que predominan inequidades y estereotipos de género, aprendidos durante la socialización primaria, que de acuerdo a Abric, corresponde al sistema de valores del individuo, es decir, lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social, que si bien es el elemento que resiste más al cambio, no significa que sea imposible su modificación, como bien lo manifiesta Moscovici, las RS son susceptibles de recrearse.

En discurso, comportamiento y prácticas sociales aún se presentan fuertes resistencias al cambio, o a la resignificación de los roles tradicionales de género. Dicha resistencia se encuentra íntimamente relacionada a un núcleo central que funge como núcleo hegemónico, que en la sociedad contemporánea se traduce en un pensamiento que aún dice “los hombres son así... y las mujeres así... debido a comportamientos que están determinados biológicamente”. Pese a que, en la actualidad, tanto el núcleo como los elementos periféricos se encuentran en conflicto, en un ir y venir, en un discurso y acción que se contradicen, a la vez se continúa nutriendo ese núcleo cargado

de mitos, tabúes, creencias arcaicas de milenios pasados que se muestran vigentes, generando la lucha entre hombres y mujeres.

Tal vez, y como parte de la naturaleza misma de una RS, podemos continuar observando que los elementos que conforman el núcleo central son los más difíciles de modificar o transformar, ya que se encuentran enraizados y en estrecha vinculación con las representaciones culturalmente hegemónicas, con las creencias, mitos e ideologías ancestrales y milenarias que han pasado de generación en generación.

Si bien los movimientos feministas comienzan a cuestionar una ideología imperante, su resistencia y presencia es aún fuerte y sigue imperando como parte de ese núcleo, ello no significa que no se muevan las ideologías y las creencias, incluso las actitudes con respecto a la cultura patriarcal se ha modificado, sin embargo, se pueden observar modificaciones o transformaciones en los elementos periféricos de la RS, pero cuando se analiza a fondo se encuentra en la raíz elementos que fueron configurados bajo la luz de una cultura basada en las relaciones de poder asimétrico entre hombres y mujeres.

Si los mitos, tabúes y creencias en torno al género se generaron hace siglos, será tarea de cada uno identificar sus núcleos, reconocer de dónde vienen y generar transformaciones que permitan reconocer lo que fue, vivir lo que es y generar lo que sigue para las siguientes generaciones. Crear núcleos diferentes o romper con los núcleos que generan esa lucha entre hombres y mujeres, siendo capaces de restablecer el orden y generar nuevas RS que tengan como núcleo la creencia en la reconciliación entre lo femenino y masculino como un eje articulador, que permitan reconocer al otro y a la otra como un ser humano digno de respeto simplemente por existir, soltando la arrogancia, el enojo, la injusticia, el miedo, que se generaron en épocas pasadas y que ya son obsoletas, para entregar a las nuevas generaciones diferentes formas de vincularse, respetarse y amarse hombres y mujeres.

Las nuevas generaciones se encuentran en conflicto entre lo antiguo y lo nuevo, una transición entre lo que fue y lo que se está generando para vincularse de nuevas maneras. La educación es un medio que puede complementar ese cambio, esa transformación, acompañando a los seres humanos en ese proceso de reconocimiento, crecimiento que permita mirar desde otro sitio al otro o a la otra, desarraigándose de antiguas creencias, resignificándolas y recreando nuevas maneras que permitan otros tipos de relaciones desde la reconciliación y la paz.

Retomando la idea de Bert Hellinger (2016) *“La dimensión de lo masculino y lo femenino juntos. Lo femenino –grande- y lo masculino -siguiendo la vida-, con el corazón abierto y el alma dispuesta para la paz y la reconciliación”* donde se privilegie una reconciliación desde el reconocimiento del otro como un igual, no como un *yo soy mejor que el otro o la otra*; un reconocimiento de la realidad, un darse cuenta del daño que se ha realizado a la humanidad y asumiendo la responsabilidad que conlleva el daño causado a una mujer o a un hombre, asumiendo las consecuencias de cada acto.

Una de las primeras consecuencias de la guerra entre hombres y mujeres es el miedo y el rechazo de uno a otro género. Para modificar se requiere reparar el daño, y accionar como adultos para ofrecer una reconciliación desde donde se mire más allá del daño que se ha realizado desde épocas pasadas, de ancestros que tomaron como propia la guerra entre géneros mirando como menor a uno u otro género. Ahora toca a las nuevas generaciones promover un camino de reconciliación donde no hay un mejor o peor, ni hombres ni mujeres, simplemente seres humanos. Seres humanos que dejan de ser personas infantiles que no asumen responsabilidad de los actos cometidos, sino que se asumen como adultos que crecen y se responsabilizan de cualquier acción o decisión tomada. Para crecer se requiere educar desde otro sitio, desde el amor como decía Aristóteles porque *“Educar sin amor no es educar en absoluto”*. Será tarea de todos los agentes educativos tomar otras banderas que permitan reconocernos a unos y otros como seres humanos desde una reconciliación y amor.

Las RS se construyen en las interacciones entre personas que crean productos colectivos como normas, estereotipos, valores y creencias que luego serán internalizados, creando estructuras socio cognitivas que más adelante impactaran en los juicios, percepción, comportamiento y maneras de relacionarse entre los individuos, es decir, generan conocimientos compartidos de tal manera que trabajar con las RS de pedagogos, resulta interesante y posiblemente enriquecedor pues se trabaja con lo que los propios sujetos en su propia expresión identifican como sustancial del tema investigado, en este caso, se rescata lo que ellos mismos expresan acerca de lo que para ellos representa la equidad de género, dan cuenta de la lectura del sujeto y de la propia realidad social que construyen en torno a algo o alguien. Si el propio sujeto se da cuenta de esa construcción de su realidad, puede mirar cómo mira y hacer conscientes formas en las que repite patrones que reproducen acciones nocivas para él y los otros, en este caso patrones que reproducen inequidades de género.

Sirva la investigación para incorporar prácticas que de verdad tengan impacto en lo social, que se encuentren al servicio de la vida, de lo real y cotidiano; traspasar la teoría, como decía Freire “en el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar” (Freire, 2012, p.74). Es así que considero la importancia de que los conocimientos que se generan a través de las investigaciones requieren traspasar el papel y traducirse en cambios que impacten realmente a la humanidad. En este sentido, retomo a la Mtra. Angélica Olvera, “cada quien en su lugar para poder educar” (Olvera, 2009, p.68).

Cada uno desde su propio sitio, desde donde cada uno tiene contacto con un “otro”, en una relación de igual a igual. De manera que se contribuya a generar nuevas maneras de relación que permitan no la equidad como una venganza, como un reclamo de hacer justicia, de exigir que se paguen las violencias ejercidas a las mujeres, sino la posibilidad de un equilibrio entre hombres y mujeres donde conscientes de lo que vivimos en la actualidad, aquí y ahora hacer lo que corresponde para incluir a hombres y mujeres en igualdad, con sororidad hacia las mujeres y con amor hacia los hombres, y en general sin distinción de género reconocernos como seres humanos dignos del mismo respeto.

Reflexiones

Los estudiantes han aprendido desde lo real y cotidiano la violencia entre géneros, las inequidades de género, eso es palpable, es real, es verificable, lo viven en un día a día, ha pasado de generación en generación y por ello se mantiene en lo más profundo de su núcleo central, sin embargo, como cualquier aprendizaje es factible de modificar, transformar, solo que requiere tocar lo profundo, llegar al núcleo. ¿Cómo se trastoca el núcleo de una representación?, esta sería una pregunta de lanza para otra investigación.

Por lo pronto, puedo afirmar que contar con el conocimiento acerca de las representaciones de la equidad de género en los y las estudiantes puede emplearse en consecución de uno de los objetivos esenciales de la ITPG, es decir, consolidar acciones afirmativas que verdaderamente respondan a los requerimientos, características y necesidades de la población estudiantil.

La intervención pedagógica requiere referentes más flexibles, no solo requiere que tengan sentido para cada persona (función ontológica), sino que esta función requiere tener un grado de concordancia con la función pragmática de la propia identidad de los sujetos. Es posible que se muevan los núcleos hegemónicos si ocurre una negociación interna entre ambos aspectos, lo ontológico y pragmático. Negociación que cada uno realiza con respecto a los elementos que le den sentido, con respecto a la importancia de la valoración y legitimidad desde los otros, la propia jerarquización de los diversos referentes de género en concordancia con el sentido que cada uno atribuye a sí mismo.

Se requiere por tanto una transformación en cómo se aborda la pedagogía, se requiere teoría y práctica hiladas, superar la falla pedagógica del modelo tradicional donde por lo regular no se practica nada, un programa donde no se hace nada, donde se reparten a diestra y siniestra conocimientos huecos, vacíos de sentido, porque se aprende a concentrar información pero no a aplicarlos en lo real, es decir, se hace una programación neurolingüística donde aprendes a no hacer nada, lo que se requiere es aprender mediante la práctica y el error, así se aprende en la realidad, cuando la información se traduce en conocimiento aplicable, palpable, verificable, en lo real y vivencial, lo útil para la vida.

Para realizar una transformación en las concepciones patriarcales que reproducen las inequidades de género se requiere tocar las fibras más profundas del núcleo de la representación. El hecho de

que la transformación no ocurra, significa que la acción pedagógica solo toca el Sistema Periférico de la Representación y por lo tanto el núcleo permanece inmutable.

En el terreno de lo pedagógico se vuelve relevante viajar hacia el núcleo, descubrirlo y trabajar para sensibilizarlo, moverlo para que sus elementos más fuertes y resistentes cedan y den paso a transformaciones que permitan nuevas resignificaciones, nuevas representaciones.

Me aventuro a decir que en el núcleo de las RS se encuentran elementos que mantienen la reproducción de violencia de género, división sexual del trabajo, roles estereotipados. Un ejemplo claro lo podemos comprender con lo que ocurre en la actualidad, pues con todo y la serie de políticas referentes a la equidad de género, a las acciones de sensibilización y de formación en la temática, no obstante, a las mujeres se les siguen atribuyendo la realización de labores domésticas, del cuidado y atención de los otros, es decir, pese a incursionar en espacios educativos y laborales -lo cual se aplaude y se disfruta-, no se deja de colocar sobre los hombros de las mujeres esta carga que genera lo que en el terreno académico ya se ha categorizado como “doble o triple jornada”. Es una muestra de que, si bien se han modificado algunas creencias en torno a lo que la mujer puede realizar, no se ha erradicado del núcleo que la responsabilidad del cuidado y atención de otro corresponde a las mujeres, no se ha instalado en la representación que es una tarea compartida. Si el núcleo se modificara, podría reducirse la carga laboral de las mujeres.

En el núcleo de las RS también siguen vigentes ideas de dominación masculina y desvalorización de las mujeres, la evidencia es el número elevado de feminicidios, de agresiones o muestra de violencia entre los géneros, violencia en noviazgos, acoso sexual, etc., pese a realizarse talleres, cine-debates, conferencias, coloquios, pláticas, jornadas de equidad de género y de más actividades. Lo que se hace evidente es que tales acciones solo tocan los elementos periféricos pero no entran en el núcleo de la RS porque la reproducción de patrones machistas sigue vigente a través de múltiples evidencias ya mencionadas. Mientras el núcleo central permanezca inmutable, las inequidades de género seguirán reproduciéndose con toda naturalidad.

Otra reflexión surge con la pregunta ¿Dónde se producen las representaciones que prevalecen vigentes en el núcleo? Podemos decir que surgen a partir de la unión de un hombre con una mujer, en lo más básico y sencillo de la vida misma, en la concepción, en el origen o el inicio de una vida. Un hombre y una mujer que ya llevan construida una historia de vida con creencias, prejuicios, valores y en general una cultura que impregna lo que está bien para uno u otro género, de lo

permitido y prohibido según la propia conformación de representaciones en torno a la equidad entre hombres y mujeres. Por lo anterior se puede llegar a la afirmación siguiente, mientras no se modifiquen los núcleos de representaciones sociales acerca de la equidad de género de las mujeres y hombres que pasamos vida y aprendizajes a otras generaciones de manera consciente o inconsciente, se continuará reproduciendo representaciones con un núcleo que mantenga vigentes las inequidades de género. De aquí las siguientes interrogantes que me parece apremiante tratar de resolver.

¿Qué se requiere para tocar el núcleo de la RS? ¿Qué acciones pedagógicas pueden realizarse para que lleguen a las fibras más recónditas del núcleo de la RS, para que pueda ser efectiva su transformación y la resignificación de las relaciones entre los géneros de manera que se erradiquen los rasgos de violencia entre ambos?

Pese a ser una pregunta para otra investigación, ahora retomo el planteamiento desde de la pedagogía sistémica (Olvera, 2009; Olvera, Traveset & Perellada, 2012; Cordero, 2012; Olvera, Traveset y Perellada, 2011; Hellinger, 2014), la cual plantea que nadie puede dar lo que previamente no ha tomado. Si los que formamos a los futuros formadores aún no hemos tocado, movido o modificado nuestro propio núcleo de lo que representa la equidad de género, y no me refiero solo a tenerlo en los elementos de la representación, como la información, sino a traspasar ese campo de representación, que mueva nuestras estructuras y a su vez impacte en las actitudes al respecto, si no somos ejemplo con acciones, difícilmente podemos ser motores, agentes que inviten de manera pedagógica a modificar sus propios núcleos, porque bien cierto es que somos una red, estamos interconectados y como agentes educativos seremos puente o muro para que otros puedan o no mover sus propios esquemas, sus propios núcleos de representación.

Tal vez quienes están o estamos promoviendo la equidad de género no hemos aún tocado los niveles más profundos de nuestras propias representaciones, o aunque algunos las hayamos tocado, aún no son suficientes y se requieren más formadores con núcleos diferentes, dicho de otra manera, con otra conciencia y por ende, otras acciones que inviten a otros a mover sus propias conciencias y actuar diferente.

Los educadores podemos facilitar los procesos de aprendizaje para los educandos y para sí mismos, en la medida en que perfeccionemos una vía de acceso hacia los modelos y las representaciones.

Desmontar, des-representar lo representado, son factores que podrían apuntar a lo que ahora nombro como pedagogía de las representaciones sociales, es decir, una pedagogía que apunte hacia los núcleos, hacia lo profundo de los seres humanos, aquello que da sentido y significado a su actuar cotidiano. Nos hemos encadenado a estructuras, programas o rutinas de día a día que naturalizamos y que es preciso cuestionar para resignificar.

No hace falta cambiar tanto a las leyes o políticas sino modificar el orden simbólico, desde la Teoría de las RS se puede orientar nuestra búsqueda en términos de cómo definir y articular resignificaciones. Se precisa indagar desde los *thematias* -lo inconsciente- para trabajar las resistencias al cambio y facilitar transformaciones fuera del “deber ser”, fuera de los paradigmas dominantes como lo es el paradigma patriarcal.

Derrumbar las falsas hipótesis de la ciencia que son ideas antiguas que ya no aplican a todo lo que hoy día estamos presenciando, el mundo ha cambiado y requerimos cambiar la forma de pensarlo, de representarlo.

Y será importante que los seres humanos ante la época que nos tocó vivir nos adaptemos más rápido al cambio, pues ante los cambios vertiginosos de este siglo XXI los analfabetas no serán aquellos que no sepan leer y escribir sino, aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender. Desde los años 70 lo mencionaba el psicólogo Herbert Gerjuoy y al respecto Alvin Toffler en su libro *Shock del futuro* hace todo un análisis a cerca de los cambios y diversos medios a los que tendremos que recurrir para adaptarnos y reducir la probabilidad de caer en el shock del futuro, término que emplea para referirse a que los cambios tan rápidos producidos en el ámbito tecnológico puede desconectar, desorientar y estresar a las personas.

Para ayudar a reducir este “shock del futuro” que ahora ya es presente, requerimos contribuir a la adaptabilidad humana con una nueva estrategia que ya había sido contemplada por el mismo Herbert Gerjuoy.

La nueva educación debe enseñar al individuo cómo clasificar y reclasificar la información, cómo comprobar su veracidad, cómo cambiar las categorías en caso necesario, cómo pasar de lo concreto a lo abstracto y viceversa, cómo considerar los problemas desde un nuevo punto de vista: cómo enseñarse a sí mismo. El analfabeto de mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender. (Toffler, 1973)

Aprender a aprender ya instalado como uno de los objetivos del nuevo modelo de educación requiere también alentar a los estudiantes a cuestionar sus propios valores y los de sus maestros, los valores instalados en las teorías plasmadas en los libros.

Por ejemplo, una de las teorías avalada y aceptada por muchas generaciones fue la de Darwin sin embargo,

Hoy día la mejor ciencia de nuestra época nos muestra que la Naturaleza no se basa en la idea de Darwin de la supervivencia del más fuerte sino en lo que los biólogos denominan “cooperación y ayuda mutua...” Estamos conectados con nosotros mismos, que estamos en conexión unos con otros y con la Tierra, que vivimos en un mundo de cooperación, eso cambia la forma en que nos han enseñado a pensar en nosotros mismos y en el mundo. (Gregg Braden, 2017)

Esto aplica completamente a la manera de relacionarse hombres y mujeres, como seres humanos sin distinción, en relaciones que ya no pueden edificarse sobre la lucha de quién es el más fuerte o más débil.

Comprender que estamos interconectados y que lo que movamos en nuestra propia visión del mundo, en nuestros actos, será un punto de partida para otros, en la manera en que enseñamos con nuestra propia visión del mundo a relacionarse a otros.

Es importante concebir nuevas formas de relacionarnos con los otros, sean hombres o mujeres. Las nuevas maneras de relacionarnos tendrán que basarse en otro tipo de representaciones sobre las relaciones entre los géneros, sobre la equidad de género.

Requerirá transformar el núcleo de la representación que mantiene la idea de lucha, de rivalidad, de ganar al otro, cambiar el núcleo que mantiene cuando pensamos ¿qué me va a dar el otro?, ¿qué me ofrece ese hombre?, ¿qué puedo obtener de esa mujer?

En la actualidad requerimos ir a ese núcleo y como menciona Gregg Braden (2017), transformar nuestros pensamientos de competencia, de lucha e incluso de guerra, por unas nuevos, por ejemplo, ¿con qué puedo contribuir?, ¿qué puedo dar?, ¿qué puedo compartir?, ¿con qué puedo aportar?, ¿qué puedo ofrecer en esa relación con un otro que es igual a mí?, ¿qué puedo darle al mundo que emerge?

Y como también lo confirma Maturana (2013), *saltar la competencia* y cambiarla por la colaboración, ya que desde la competencia no sé hace mejor la cosa, porque se ciega a solo compararse con el otro, se fomenta la rivalidad y el pretender ganar y ser mejor que el otro. En

cambio, desde la colaboración se pretende hacer las cosas juntos, mirando al otro como un igual, como otro yo que merece el mismo respeto.

La solución está en la reconciliación de género como parte de un proceso educativo que permita integrar lo masculino y femenino desde el respeto, incluyendo lo femenino y masculino en cada persona, honrando a hombres y mujeres. Resulta ser un proceso educativo porque para lograr el equilibrio entre hombres y mujeres es preciso revisar lo que hemos aprendido con respecto al otro o a la otra, lo que hemos aprendido con respecto al comportamiento femenino y masculino, los roles y estereotipos internalizados como mujeres u hombres. Aprendizajes que hemos adoptado gracias a nuestra cultura y socialización.

Una vez que comencemos a desmenuzar los procesos a través de los cuales hemos aprendido cómo se debe comportar un hombre o una mujer, podremos dar un siguiente paso, que es de-construir los paradigmas que bajo la cultura patriarcal nos ha enseñado a honrar lo masculino sobre lo femenino. Conforme vayamos resquebrajando los patrones culturales que fomentan el machismo, la misoginia, y en general, el desequilibrio entre los géneros, podremos pasar a un siguiente paso, que es re-aprender o reconstruir aprendizajes que permitan celebrar la vida disfrutando de lo masculino y femenino, ya no desde la lucha de poderes y la competencia, sino a través de una reconciliación entre géneros, una nueva forma de relacionarnos con el otro o la otra, generando una cultura equitativa que desplace a la cultura patriarcal.

Es preciso desarrollar posturas de igualdad de género, para ello realicemos como ejercicio reconocer al otro u otra, reconciliándonos desde lo más profundo, reconociendo que no somos mejores o peores que ellos o que ellas, somos diferentes, como resulta ser diferente cada ser humano con sus peculiaridades, nada más, somos diferentes sin que la diferencia nos coloque como mejores o peores. *No somos mejores que ustedes, no soy mejor que tú*, frases sanadoras que corren de un lado a otro de los géneros, igual que lo dice un hombre lo dice una mujer, como señal de paz.

Dice el filósofo y pedagogo Bert Hellinger (2016) “la paz inicia en el corazón de las mujeres”, ello sin recargar de nuevo las responsabilidades a la mujer, simplemente a través de investigaciones y diferentes movimientos de constelaciones se ha identificado que las mujeres son quienes amamantan (y no solo en la cuestión de lactancia); se mama la cultura a través de ellas. Por tanto, si como mujeres reconocemos lo masculino, y nos reconciliamos desde lo profundo, sin tratar de

ser más u organizar la revancha, podremos fomentar un equilibrio que impactará en generaciones venideras, y no solo de mujeres sino también de varones que podrán mirar con buenos ojos las relaciones equitativas entre los géneros.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo: Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Aviles, M. S. (2005). *Representación social de la violencia de género en jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología*. (Tesis de Licenciatura en Psicología), Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal: Facultad de Psicología.
- Araya, U. S. (2002). *Representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO, México
Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Arruda, A. (2012). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género, en G. N. Blázquez, P. F. Flores & E. M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. (pp. 317-337), México: UNAM-CEEICH-CRIM-Facultad de Psicología.
- Banchs, M. A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Bandura, Albert, (1986). *Teoría del aprendizaje social*. España: Espasa Libros.
- Baudelot, C., Benolied, R., Cukrowicz, M. & Establet, R. (1987). *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid: Akal.
- Benavides, M. & Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124, Bogotá: Asociación Colombiana de Psiquiatría.
- Berger, P. & Thomas L. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, F. (2001). *Mujeres mexicanas del siglo XX: La otra Revolución*, Tomo II, México: Edicol.
- Blázquez G. N., Flores P.F & Ríos E.M. (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM-CEEICH-CRIM-Facultad de Psicología. México.
- Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina*. (5ª.ed.) Barcelona: Anagrama.
- Bowen, Murray (1991). *De la familia al individuo: La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Braden, Gregg. (2017). “La mayor crisis a la que nos enfrentamos es la del pensamiento” entrevista María Talavera. Recuperado de <https://www.elmundo.es/vida-sana/mente/2017/05/11/5900c13b22601d126f8b45d0.html>
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM, PUEG.
- Butler J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós Ibérica.

- Cabré, P. M., & Rubio E. (Eds.) [2014]. *Marie de Gournay: Escritos sobre la igualdad y en defensa de las mujeres*. Madrid, Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- Cazes, D. (coord.) [2000]. *La perspectiva de género: Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: CONAPO.
- Calderas, M. A., (02 de julio de 2011). “Denuncian anomalías en la FES-Acatlán” Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/07/correo>
- CEEG-UNAM (2019). *Glosario para la igualdad de género en la UNAM*. Recuperado de <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/328-glosario-para-igualdad-genero?fbclid=IwAR3tIs4szagVQC-T1vLkP1ihkqxedLIjCRP1hwTAKNmX7-a04VeSdN11g>
- CEPAL Naciones Unidas (2004). Recuperado de <http://www.un.org/es/peacekeeping/publications/yir/2004/ch6.htm>
- CDHDF (2010). Recuperado de http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=peg_cuart
- Chavarría, R. M., (4 de abril de 2005). *La igualdad de género en la Legislación Universitaria*, en *Gaceta UNAM*, pp. 1-8.
- CIMAC (23 de marzo de 2017). Sección de noticias, Recuperado de <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/63301el>
- CLEG (2019). *Comisión Local de Equidad de Género*. Recuperado de <https://www.acatlan.unam.mx/CLEG/>
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) [2008]. *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*, en *Perfiles educativos* 31 (125), Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982009000300007&script=sci_arttext&tlng=es
- Connel, R. (1987). *Gender and power: society, the person and sexual politics*. Standford: University Press, Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/163579531/Gender-and-Power-Society-the-Person-and-Sexual-Politics>
- Cooper, J. A. (2010). *Tiempos de mujeres en el estudio de la economía*. México: UNAM, PUEG, UNIFEM.
- Cordero, A. M. (2012). *Manual práctico de pedagogía sistémica: un itinerario para introducir la mirada sistémica al aula*. México: Grupo CUDEC.
- CUAED (5 de julio de 2016). *¿Cómo entendemos la equidad de género? Sesión 1 de la serie Equidad y Género de la FES Acatlán* Recuperado de <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/4302>
- CUEVAS, Y. & Mireles, O. (Julio, 2016). Representaciones sociales en la investigación educativa: Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología, en *Perfiles Educativos*, 38 (153), México.

- Cruz, Dacil (2011). *La Historia de la participación de las mujeres de mi país, en ciencias e ingeniería*, Recuperado de http://www.ewh.ieee.org/reg/9/documentos/files/wieconcurso/WIE_Dacil_Cruz.pdf
- De Beauvoir S. (2016). *El segundo sexo*. (6ª. Reimpresión), México: Penguin Random House, Grupo Editorial.
- De Garay, A. (2003). Una mirada a los jóvenes universitarios, en *Nuevas Miradas*, INJuv, (13), pp. 46-48.
- Durkheim, E. (1976). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. & Marcel M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación, en E. Durkheim (ed.) *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología social)*. Barcelona: Ariel.
- ECOSOC (1997). *Escritos sobre la igualdad y en defensa de las mujeres*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/ECOSOCAC1997.2.PDF>
- Feixa, C. (1998). El reloj de arena, Culturas juveniles en México, en M. Urteaga y O. Nateras (Coords.), *Material Diplomado Culturas Juveniles*, (4), México: Causa Joven, UAM-I (Colección Jóvenes).
- Fernández, S., Hernández G. E. & Paniagua R. (2013). *Violencia de género, también en la vida universitaria de Antioquia*. Colombia: Colección Asoprudea.
- FES-Acatlán, (2016). *Mensaje del Director*. Recuperado de <http://www.acatlan.unam.mx/campus/2182/>
- Flores Palacios, Fátima (2018). *Género y Representaciones sociales*. Recuperado de <http://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/index.php/quienes-somos/>
- FES-Acatlán (2019). *Comisión Local de Equidad de Género*. Recuperado de <https://www.acatlan.unam.mx/CLEG/>
- François, Graña (2004). *Ciencia y tecnología desde una perspectiva de género* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UDELAR, Montevideo), informe de avance del proyecto “constitución y reproducción de estereotipos masculinos en el aula”).
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica cotidiana*. México: Siglo XXI.
- García, Canclini (2005). *Diferentes, desiguales o desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- (PNUD) García Prince, Evangelina (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming ¿De qué estamos hablando?: Marco conceptual*. San Salvador, Edición: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- García, Nava Vanessa (2007). La representación social del aborto en el hombre. (Tesis de Licenciatura en Psicología), Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal: Facultad de Psicología.

- García Prince, Evangelina (2009). *Agendas legislativas y parlamentarias para el desarrollo de los derechos de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas, Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Genter, Rodrigo y Zarzuri, Raúl (1999). Tribus urbanas: por el devenir cultural de nuevas sociabilidades juveniles en *Revista de Trabajo Social Perspectivas*, (8), Santiago: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Gil, Anton Manuel (6 de junio de 2016). *Mudos e invisibles*, El Universal, Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/03/17/mudos-e-invisibles>
- Godínez Leal, Lourdes (2002). Abre el PUEG cátedra de la UNESCO para promover la equidad de género, en CIMACNOTICIAS Recuperado de <https://cimacnoticias.com.mx/noticia/abre-el-pueg-catedra-de-la-unesco-para-promover-la-equidad-de-genero/>
- Goetz, J y M, LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Goffman, Irving (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, C. (1987). *El movimiento feminista en México: aportes para su análisis*, México, UNAM, Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- González, García Martha y Eulalia Pérez Sedeño (Enero, 2002). Ciencia, Tecnología y género, en *Revista CTSI*, (2), 1-21.
- Graué Wiechers Enrique (2016). *Proyecto de trabajo*. Recuperado de <http://www.juntadegobierno.unam.mx/documentos/EnriqueLuisGraueWiechers/ProyectoEnriqueLuisGraueWiechers.pdf>
- Guidano, Vittorio (1994). *El sí mismo en proceso*. Argentina, Paidós.
- Gutiérrez Álvarez Edith (2010). *Los estudiantes normalistas: representaciones sociales de su práctica escolar*. “Tesis de doctorado en Pedagogía”, México: UNAM-FES-Aragón.
- Guzmán, Gómez Carlota (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: Estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México: CRIM.UNAM.
- Guzmán, Gómez Carlota (2002). Reflexión en torno a la condición estudiantil en los noventa: aportaciones de la sociología francesa en *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 38-56, México: UNAM.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo. (2007). *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares, CRIM /UNAM/ FESI.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hellinger, B. (2014). *Mirar al alma de los niños: La pedagogía Hellinger en vivo*. México: Grupo CUDEC.
- Hellinger; B. (2016). El éxito en medio de la crisis: las constelaciones al servicio de las relaciones. En Bert y Sophie Hellinger. Conferencia llevada a cabo en el Entrenamiento internacional

- intensivo del 23 al 27 de marzo de 2016. Estado de México, Hellinger Ciencia y Grupo CUDEC.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, L. (2016). *Metodología de la Investigación*, 5ª. Edición. Recuperado de [https://www.academia.edu/6399195/Metodologia de la investigacion 5ta Edicion Sampieri](https://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri)
- Hill, Catherine y Elena Silva (2005). *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*, Washington, AAUW Educational Foundation.
- Husserl, Edmund (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. (Traducción de Julia V. Iribarne), Buenos Aires, Prometeo libros.
- Incháustegui, Romero Teresa y Ugalde Yamileth (2007). *Guía metodológica para institucionalizar la perspectiva de género en la Administración pública del Gobierno del Estado de Hidalgo*.
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Jodelet, Denise (septiembre, 2007). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista electrónica Cultura y representaciones sociales* 3 (5). Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html>
- Jhorima, Vielma Rangel (1999). Aproximación al estudio de las Representaciones sociales sobre la identidad de género: una exploración en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 9 (26), 409-422. Mérida-Venezuela.
- Lagarde, Marcela (2017). *Pacto entre mujeres, Sororidad*. Recuperado de <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- Lamas, Marta (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- La Moneda, Amparo (2011). *Vivir, sobrevivir: el genograma un mapa familiar*. CUDEC, México.
- Latapí, P. (2007). Conferencia Magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Perfiles Educativos*, 29 (115), 113-122, México.
- Marková, Ivana (2006). "On the inner alter" in dialogue *International Journal for Dialogical Science*. Spring. 1 (1), 125-147 University of Stirling, Recuperado de www.dialogicidad.cl/papers/Markova.pdf.
- Marín, Méndez Dora Elena (2003). *Identidad profesional y representaciones sociales en estudiantes universitarios*. México: CESU-UNAM.
- Martínez Abadiel (2 de mayo de 2019). *Edomex ocupa el segundo lugar nacional en feminicidios*. Milenio, Recuperado de <https://www.milenio.com/policia/edomex-ocupa-el-segundo-lugar-nacional-en-feminicidios>
- Martínez Justo Manuel (2017). Plan de Trabajo 2017-2021, Recuperado de http://juntadegobierno.unam.mx/pdf/2017/fes_acatlan/Martinez/Martinez%20Justo%20Manuel%20plan%20de%20trabajo.pdf

- Maturana, Humberto R. (1992) [1ª.ed]. *La objetividad, un argumento para obligar*. España: Dolmen.
- Maturana, Humberto R. (13 de julio de 2019). Como vivimos compitiendo, siempre estamos negando a los demás en *entrevista con Soledad Onetto en radio Cooperativa*. Chile. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GpMuubZSuy4>
- Mead, Margaret (2006). *Sexo y temperamento: en tres sociedades primitivas*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Méndez, María Elena (2006). La transversalidad del enfoque de género en políticas públicas en *Taller Encuentro Regional de Metodologías de Transversalización del Enfoque de Equidad de Género* (presentación en power point) Honduras.
- Miranda, Nájera Anabel, y Villavicencio Toriz Katia (2001). *Una aproximación Representacional de la virginidad en jóvenes universitarios*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Moscovici, Serge (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, Serge (1986). *Psicología social II*, Buenos Aires: Paidós.
- NotiFESAcatlán (10 de mayo 2015). *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*, Boletín informativo de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, No. 815. Recuperado de <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/NotiFESA/2013/notifesa-2013-05-23.pdf>
- OIT (2010). Instrumentos para la igualdad de género. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm> el día 25 de febrero de 2010.
- Olvera, García Angélica P. (2009). *Pedagogía del Siglo XXI: El éxito es tu historia*. México, Grupo CUDEC.
- Olvera, García Angélica, Traveset Vilaginés Mercé y Parellada Enrich Carles (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. México, Grupo CUDEC.
- Olvera, García Angélica, Traveset, Vilaginés Mercé y Parellada Enrich Carles (2012). *Raíces, vínculos y alas. Una pedagogía de la abundancia*. México, Grupo CUDEC.
- ONU-MUJERES (12 de mayo de 2017). *Conferencias mundiales sobre la mujer*, recuperado de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- Patton M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Pérez Islas José Antonio, Váldez Mónica y Suárez Zozaya Ma. Herlinda (Coords), [2008]. *Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los Clásicos*. México, D.F: Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Pérez, Gómez Ángel (1994). Comprender la escuela. Modelos metodológicos de Investigación educativa. En Jimeno Sacristán José y Pérez Gómez Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp.115-136.
- Pérez Serrano G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.

- Piña, O y Cuevas, C. (2004). Las representaciones sociales. Su uso en la Investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*.26 (106), 102-124, México: Tercera época.
- PUEG, (25 de febrero de 2010). Recuperado de www.pueg.unam.mx
- Reguillo, Rosana (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión, en Gabriel Medina (Comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, Centro de estudios Sociológicos.
- Robles, Bernardo (septiembre-diciembre, 2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, México: 18 (52), 39-49. México, D.F., Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Rodríguez, G., GIL, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, Bachiller Carmen (2005). Poscolonialismo y teoría queer, en *Teoría queer: Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. David Córdoba, Javier Sáez y Pedro Vidarte, eds. Barcelona y Madrid: EGALES, pp.149-164.
- Sáez, Carreras Juan (diciembre, 2003). Entrevista a la profesora Violeta Núñez en *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. (10), segunda época, 349-380.
- Sánchez, Olvera Alma Rosa (2002). *El feminismo mexicano ante el movimiento urbano popular: Dos expresiones de lucha de género (1970-1985)*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, Olvera Alma Rosa (2006). El feminismo en la construcción de la ciudadanía de las mujeres en México en *Itinerario de las miradas*. (63), FES-Acatlán, Coordinación de Investigación.
- Sánchez, Olvera Alma Rosa (febrero, 2010). *Seminario de Género y educación*, Maestría en Pedagogía FES-Acatlán, Estado de México.
- Sánchez, Olvera Alma Rosa (Coord.) (2011). *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez Olvera Alma R. y Mancera Cardós (2010). *Educación superior y desigualdad social, en México*. (En proceso de dictaminación)
- Sánchez, O. y Solís, S. (2014). *Las huellas de la violencia en el noviazgo, estudiantes universitarios y trayectorias escolares de la FES Acatlán*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0780-F.pdf
- Sandín, Esteban Ma. Paz (2003). Paradigmas e investigación educativa. En *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (pp.27-44). Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos, Guerra Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SEP, (25 de febrero de 2010) Recuperado de http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/03agos09_reunion_univpub
- Serret, Estela (2006). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones.

- Serret, E. y Méndez M. (2011). Sexo, género y feminismo. *Colección Equidad de género y democracia*, Vol. 1, México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Silva, Camarena J. (1996). Identidad una forma peculiar de ser. En Méndez Mercado L. (Coord.) *Identidad, análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad* (pp. 75-80), México: UNAM.
- Shutz, Alfred. (2003 [1973]). *Las estructuras del mundo de la vida*, Vol. 1. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- S. J. Taylor y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Básica, España.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stoller, Robert (1968). *Sex and Gender. On the Development on Masculinity and Femeinity*. Nueva York: Science House.
- Suárez, Zozaya M. y Pérez I. (2008). *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, Hoy*. México, DF.: Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Toffler, Alvin (1973). *El shock del futuro*. Plaza y Janes Editores, Barcelona.
- UNAM (29 de agosto de 2016). La UNAM se adhiere a la plataforma “He for She” de ONU mujeres para la igualdad de género. *Boletín UNAM-DGCS-580*, Ciudad Universitaria. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_580.html
- UNAM (12 de septiembre de 2017). Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Recuperado de [https://www.cepe.unam.mx/archivos/cepe/Protocolo en casos de violencia de genero.pdf](https://www.cepe.unam.mx/archivos/cepe/Protocolo%20en%20casos%20de%20violencia%20de%20genero.pdf)
- UNAM (22 de marzo de 2018). UNAM refrenda su compromiso por la igualdad de género y el combate a la violencia. *Boletín UNAM-DGCS-186*. Ciudad Universitaria. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018_186.html
- UNAM (22 de febrero de 2019). *Libros UNAM se suma a la campaña He For She-UNAM (#UNAMteRespalda)* Recuperado de http://www.libros.unam.mx/noticias_librosunam/libros-unam-se-suma-a-la-campa-a-he-for-she-unam-unamterespalda/
- UNAM (2 de marzo 2020). Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Oficina de la Abogacía General. Recuperado de <https://www.derecho.unam.mx/equidadgenero/pdf/Protocolo-2019.pdf>
- UNESCO (2018). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/youth/>
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el siglo XXI, visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

- Vallejo Ruth y Finol de Franco Mineira (2009) La triangulación como procedimiento de análisis para investigación educativa. En *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4 (7), 117-133, México.
- Valls, R. (2008) *Observatorio violencia*, Recuperado de http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1237989967_ABSTRACT_Valls_exp50_05.pdf
- Villanueva, Sánchez Liliana (2005). *Aspectos de la salud sexual y reproductiva que impactan en la identidad del estudiante universitario de la FES-Acatlán*. (Tesis de licenciatura en Pedagogía). UNAM-FES-Acatlán, México.
- Villanueva, Sánchez Liliana (2012). *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la FES-Acatlán: estudiantes universitarios*. (Tesis de maestría en Pedagogía), UNAM-FES-Acatlán, México.
- Waksman, Minsky (enero-marzo, 2005). *El papel de la mujer en la Ciencia*, UANL, 8 (1), pp.3-6, Monterrey: UANL.
- Wright de Kleinhans, Laureana (1981) [23 de noviembre de 2018]. *La emancipación de la mujer por medio del estudio*. Recuperado de https://ideasfem.wordpress.com/textos/d/d13/#_ftn1

ANEXOS

Anexo A. Actividades académicas, culturales y deportivas relacionadas con la equidad de género, agenda 2015.

FEBRERO 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Pedagogía	Plática: <i>Estudiantes Universitarios y Violencia en el espacio escolar</i>	Auditorio 901	20 de febrero de 2015

MARZO 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Departamento de Orientación Educativa	Campaña de salud sexual reproductiva Aplicación de pruebas de detección de VIH Estudios de Papanicolaou Pruebas de VPH	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB y Explanadas	4 al 13 de marzo
Sociología	Conferencia: <i>Feminicidio y desaparición forzada</i>	Auditorio de Posgrado	09 de marzo
Departamento de Orientación Educativa	SER MUJER conoce tus derechos sexuales	Explanada de los edificios A-9 y A-11 Explanada A-3 y A-4	Lunes 9 y martes 10 de marzo
Departamento de Orientación Educativa	Taller: <i>Erotismo y Sexualidad</i>	Sala de Usos Múltiples del COESI	Del 11 de marzo al 8 de abril
Programa de Humanidades	Equidad y género: La mujer en ayer y hoy. Ponentes: Mtra. Georgina Villafranca López: <i>La mujer en Turquía</i>	Auditorio de Posgrado	11 de marzo

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
(Filosofía/ Historia)	Lic. Bárbara Viterbo Gutiérrez: <i>La mujer en el cine de Almodóvar.</i> Lic. Fabián Mandujano López: <i>La mujer en Asia. Ayer y hoy.</i> Modera: Mtra. Blanca Estela Aranda Juárez		

ABRIL 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Departamento de Orientación Educativa	Exposición fotográfica	Vestíbulo del Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	6 al 30 de abril
Departamento de Orientación Educativa	Taller: <i>Equidad de Género</i>	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	Del 10 al 24 de abril (viernes)
Departamento de Orientación Educativa	Campaña de salud sexual reproductiva Aplicación de pruebas de detección de VIH Estudios de Papanicolaou Pruebas de VPH	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB y Explanadas	13 y 14 de abril
Coordinación de Estudios de Posgrado	Conferencia Magistral: "Jóvenes y Justicia Penal" PH.D Judy Finlay de la Universidad de Ontario, Canadá	Auditorio de Posgrado	14 de abril
Derecho SUA	Ponencia: <i>Derecho de las mujeres a una vida libre de violencia</i>	Auditorio del Programa de Investigación	29 de abril

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Economía	Bienestar orientación de género y precios	Auditorio II	29 de abril
Sociología	Café sociológico: <i>Poder, Arte y Género</i>	Auditorio de Posgrado	29 de abril

MAYO 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Departamento de Orientación Educativa	Exposición fotográfica	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	2 al 29 de mayo
Departamento de Orientación Educativa	Campaña de salud sexual reproductiva Aplicación de pruebas de detección de VIH Estudios de Papanicolaou Pruebas de VPH	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB y Explanadas	4 al 11 de mayo
Departamento de Orientación Educativa	Taller: <i>Equidad de Género</i>	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	Del 8 al 29 de mayo (viernes)
Diseño Gráfico	Expo Diseño Gráfico 2015- II Exhibición de carteles en contra de la violencia económica	Plaza Sor Juana Inés de la Cruz	28 Mayo 2015

JUNIO 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Departamento de Servicio Social y Bolsa de Trabajo	<p>Curso:</p> <p><i>Aspectos básicos sobre la equidad de género.</i></p> <p>Dirigido a alumnos del programa de servicio social: Compromiso con tu comunidad.</p>	Aula FES Amigo	8 de junio
Departamento de Formación Docente y Superación Académica	<p>Taller:</p> <p><i>Sensibilización en Género</i></p>	Centro de Estudios Municipales y Metropolitanos	Del 8 al 12 de junio
Departamento de Formación Docente y Superación Académica	Curso de Formación en Género a Docentes	Centro de Estudios Municipales y Metropolitanos	Del 22 al 26 de junio
Departamento de Servicio Social y Bolsa de Trabajo	Proyecto de Impulso a la sexualidad responsable en adolescentes naucalpenses	<p>Escuelas secundarias del municipio de Naucalpan de Juárez:</p> <p>Gustavo Baz Prada Huemac No. 48</p> <p>Heriberto Enríquez No. 98.</p>	Junio de 2014 a Junio de 2015

AGOSTO 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Coordinación de Estudios de Posgrado	Conferencia Magistral: "Equidad de Género en el contexto internacional: Jurisprudencia" Dra. Elba Jiménez Solares	Sala de Videoconferencias de Posgrado	20 de agosto

SEPTIEMBRE 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Departamento de Orientación Educativa	Exposición Fotográfica	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	1° al 30 de septiembre
Departamento de Orientación Educativa	Campaña de salud sexual reproductiva Aplicación de pruebas de detección de VIH Estudios de Papanicolaou Pruebas de VPH	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB y Explanadas	1° al 11 de septiembre
Derecho	Conferencia Magistral: <i>México ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos</i>	Teatro Javier Barros Sierra	3 de septiembre
Derecho	Conferencia Magistral: <i>Juzgar con Perspectiva de Género</i>	Teatro Javier Barros Sierra	3 de septiembre
Departamento de Orientación Educativa	Taller de Equidad de Género	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	4 al 25 de septiembre

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Coordinación de Estudios de Posgrado	Mesa Redonda: <i>Afectividad, discriminación e igualdad en la Educación Media Superior</i>	Sala de Videoconferencias de Posgrado	9 de septiembre
Sociología	Sociólogos diversos: <i>Identidad y Derechos Humanos de la comunidad LGBTTTI en el siglo XXI</i>	Auditorio 901	17 de septiembre
Arquitectura	Mujeres constructoras. Visita a obra en proceso de construcción, dirigida por una mujer	Actividad extramuros: Poniente 143, Col. México Nuevo, Del. Miguel Hidalgo, México DF	22 de septiembre
Coordinación de Estudios de Posgrado	Conferencia: <i>Fortalezas y debilidades de las políticas públicas en materia de violencia familiar contra las mujeres</i> Dra. Iris Rocío Santillán Ramírez	Sala de Videoconferencias de Posgrado	22 de septiembre
Programa Político	Mesa redonda: <i>Ampliación de derechos para la comunidad LGBTTTI</i>	Auditorio del Programa de Investigación	24 de septiembre
Actuaría	Torneo femenino de: <ul style="list-style-type: none"> • Tocho bandera • Basquetbol • Rally actuarial 	Canchas de la Facultad	28 de septiembre al 2 de octubre

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
	• Concurso Gauss Euler con equipos mixtos.	Auditorio I	
Sociología	Mesa redonda: <i>Guerrilleras</i>	Auditorio del Programa de Investigación	30 de septiembre

OCTUBRE 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Departamento de Orientación Educativa	Exposición Fotográfica	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	1° al 30 de octubre
Departamento de Orientación Educativa	Taller de Equidad de Género	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB	2 al 30 de octubre
Departamento de Orientación Educativa	Campaña de salud sexual reproductiva Aplicación de pruebas de detección de VIH Estudios de Papanicolaou Pruebas de VPH	Centro de Orientación Educativa y Servicios Integrales (COESI) A-8 PB y Explanadas	5 al 16 de octubre
Programa de Humanidades	Charla: <i>Género y equidad:</i> Antígona González,	Salón A-8204	5 de octubre

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
(Lengua y Literatura Hispánicas)	Neoescritura y reappropriación. Dra. Sara Uribe. Instituto Tamaulipeco para la cultura y las artes Presenta: Mtra. Alma Nora de la Cruz Arana		
Coordinación de Estudios de Posgrado	Conferencia: <i>Feminicidio en México</i> Mtro. Delio Dante López Medrano	Sala de Videoconferencias de Posgrado	15 de octubre
Arquitectura	Conferencia: <i>Mujeres haciendo arquitectura</i>	Salón A-301	19 de octubre

NOVIEMBRE 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Pedagogía	XI Coloquio: <i>La perspectiva de género y sus campos de interpretación desde la Pedagogía</i>	Auditorio 901	3 de noviembre

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Periodismo y Comunicación Colectiva	Presentación del libro: <i>¿Qué onda con los derechos humanos?</i>	Programa de Investigación	5 de noviembre
Matemáticas Aplicadas y Computación	Torneo Tocho Bandera femenino (MAC_ING)	Canchas de la Facultad	6, 13 y 20 de noviembre
Ingeniería Civil	Torneo de futbol soccer y Tocho Bandera Femenil	Canchas de la Facultad	6, 13 y 20 de noviembre
Programa de Humanidades (Filosofía)	Taller: <i>De la performatividad del género a la performatividad de lo político.</i> Impartido por la Mtra. Cintia Martínez Velasco (Doctorante en Filosofía Facultad de Filosofía y Letras, UNAM)	Salón A-904	9 y 11 de noviembre
Pedagogía y Periodismo y Comunicación Colectiva	Coloquio Género, Pedagogía y Comunicación: diálogos interdisciplinarios	Auditorio I	10 de noviembre
Pedagogía	Taller: <i>Violencia en el noviazgo</i>	Salón A-8209	23 de noviembre
Pedagogía	Taller: <i>Violencia Invisible</i>	Salón A-902	27 de noviembre

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Pedagogía	Taller: <i>Violencia en el noviazgo</i>	Edificio de Apoyo a la Docencia, Salón de Pedagogía	30 de noviembre

DICIEMBRE 2015

PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD REALIZADA	ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	FECHA
Diseño Gráfico	Expo Diseño Gráfico 2016-I Exhibición de carteles sobre Equidad de Género	Plaza Sor Juana Inés de la Cruz	2 de diciembre
Programa de Humanidades (Lengua y Literatura Hispánicas)	Charla: <i>La tricia o cómo curar la tristeza: charlas sobre género e identidad.</i>	Salón A-8201	3 de diciembre

Anexo B. Cuestionario

CUESTIONARIO PARA ESTUDIOS DE POSGRADO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA DE LA FES-ACATLÁN

Este cuestionario forma parte de la investigación de Doctorado en Pedagogía en la FES-Acatlán, el objetivo general es conocer y analizar las representaciones sociales de la equidad de género en estudiantes de pedagogía de FES-Acatlán.

Como parte de investigación doctoral se pretende realizar un acercamiento a las voces de estudiantes de una carrera que está íntimamente relacionada con la cuestión educativa, considerando que la construcción social del género es aprendida a través de un entorno cultural, bajo ciertas creencias, mitos, lenguajes, ritos y diversos discursos que se instalan en los sujetos a través de diversas experiencias de aprendizaje (a través de un curriculum formal, no formal, oculto, vivido).

Pedimos tu colaboración haciendo hincapié en que la información proporcionada será utilizada únicamente para fines de investigación y con total confidencialidad.

DATOS GENERALES:

Edad_____ Sexo_____ Estado civil_____ Lugar de procedencia_____

Núm. Hijos_____ Trabajo_____

EN LA SIGUIENTE TABLA MARCA CON UNA (X) LA O LAS PALABRA QUE ASOCIES CON LOS TÉRMINOS QUE SE MENCIONAN

UN HOMBRE DEBE:

Proveer sustento económico
Trabajar
Mostrar fortaleza
Ser poco afectivo
Ser inteligente
Ser sensible
Estudiar
Dedicar tiempo para sus hijos
Ser cariñoso
Ser libre

UNA MUJER DEBE

Proveer sustento económico
Trabajar
Mostrar fortaleza
Ser poco afectivo
Ser inteligente
Ser sensible
Estudiar
Dedicar tiempo para sus hijos
Ser cariñoso
Ser libre

GÉNERO

Masculino-femenino
Machismo
Hombre- mujer
Feminismo
Contexto cultural

VIOLENCIA DE GÉNERO

Acoso sexual
Maltrato a las mujeres
Sumisión
Lenguaje sexista
Machismo
Sexismo
Violencia en noviazgo
Discriminación por ser hombre
Discriminación por ser mujer

INEQUIDAD DE GÉNERO

Mayores responsabilidades para las mujeres
Carreras feminizadas
Carreras masculinizadas
Techo de cristal
Distinto trato según el género

VIOLENCIA EN NOVIAZGO

Golpes físicos
Agresión sexual
Palabras hirientes
Revisar objetos personales (celular, cuentas de correo, entre otros)
Ignorar
Descalificar frente a los demás

EQUIDAD DE GÉNERO

Problemas de mujeres
Posibilidad de acceder a la igualdad entre hombres y mujeres
Feminismo
Igualdad
Sexismo
Colectivo de mujeres

UNA MUJER DEJA LA UNIVERSIDAD POR

Quedar embarazada o tener hijos
Dificultad en relaciones de pareja
Bajo rendimiento académico
Discriminación de género
El trabajo es más importante
Motivos relacionados con la salud
Por casarse
Oportunidad de irse a otro país
Falta de estímulos por parte de la Universidad
Por cuidar a alguien de la familia
Problemas familiares o personales
Por acoso por parte de profesores
Por consumo de alguna sustancia tóxica

UN HOMBRE DEJA LA UNIVERSIDAD POR

Tener hijos
Dificultad en relaciones de pareja
Bajo rendimiento académico
Discriminación de género
El trabajo es más importante
Motivos relacionados con la salud
Por casarse
Oportunidad de irse a otro país
Falta de estímulos por parte de la Universidad
Por cuidar a alguien de la familia
Problemas familiares o personales
Por acoso por parte de profesores
Por consumo de alguna sustancia tóxica

Anexo C. Entrevista.

ENTREVISTA PARA ESTUDIOS DE POSGRADO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA FES-ACATLÁN

La Entrevista forma parte de la investigación de Doctorado en Pedagogía en la FES-Acatlán, el objetivo general es conocer y analizar las representaciones sociales de la equidad de género en estudiantes de pedagogía de FES-Acatlán.

Pedimos tu colaboración haciendo hincapié en que la información proporcionada será utilizada únicamente para fines de investigación y con total confidencialidad.

DATOS GENERALES:

Edad _____ Sexo _____ Estado civil _____ Lugar de procedencia _____

Núm. Hijos _____ Trabajas: Si () No ()

Si trabajas específica en dónde y lo que realizas _____

DIMENSIONES	PREGUNTAS EJE
Imagen y significado de la equidad de género	<p>¿Cuál es la imagen que viene a tu mente cuando escuchas “equidad de género en el espacio universitario”?</p> <p>Qué imagen viene a ti cuando escuchas “inequidad de género en el espacio universitario”</p> <p>¿Con qué evento relacionas la equidad de género en la Universidad?.</p> <p>Si has visto la promoción de equidad de género en la Facultad podrías describirla?</p> <p>Para ti qué tendría que integrarse, qué hace falta.</p>
Creencias en torno a la equidad de género	<p>-Qué significa para ti que en una carrera feminizada (como es pedagogía) se utilice un lenguaje masculinizado?</p> <p>-Para ti la violencia de género es?... crees que en la violencia de género se incluye la violencia verbal, emocional, etc...</p> <p>-Qué representa para ti que un hombre sugiera los amigos que debe tener una mujer</p> <p>-Qué imagen viene a ti cuando te digo que un hombre denigra a una mujer, y cuando es al revés...</p> <p>-Qué imagen vienen a ti cuando te digo que en el espacio universitario hay algunos profesores que acosan sexualmente a las alumnas. Y cuándo son profesoras las que acosan.</p> <p>-Qué piensas con respecto a que las mujeres dediquen menos tiempo a la escuela por motivos de maternidad o embarazo.</p>

<p>Formas en que representan las inequidades de género</p>	<p>Podrías mencionar algún tipo de discriminación a través de lenguaje (si no la reconocen, decirles un ejemplo: “estando en un auditorio donde asisten hombres y mujeres y solo hacer alusión a los varones diciendo “sean bienvenido”</p> <p>Si es que fuera el caso podrías describir la imagen que tienes de una riña entre mujeres de tu carrera (primero reconocer la imagen que tienen y posteriormente sugerir si tiene o reconoce alguna otra imagen donde las mujeres se agredan físicamente, verbalmente, etc)</p> <p>Si es que fuera el caso podrías describir la imagen de violencia de género ejercida de varones a mujeres y viceversa en el espacio universitario.</p> <p>Qué piensas cuando te digo que en el espacio universitario hay algunos profesores que acosan sexualmente a las alumnas. ok</p> <p>Qué piensas del caso contrario, es decir, que en el espacio universitario hay algunas profesoras que acosan sexualmente a los alumnos</p>
<p>El género aprendido en la socialización primaria</p>	<p>Lo que sabes acerca de cómo debe comportarse un hombre o una mujer dónde lo aprendiste.</p>
<p>Deberización de género</p>	<p>Qué debe hacer un hombre y qué debe hacer una mujer según lo que aprendieron en su familia.</p> <p>En casa, con amigos(as), en una relación de noviazgo, en la escuela, en el trabajo.</p> <p>De eso que aprendieron en su familia, que trasladan al espacio universitario o miran que se reproduce en el espacio universitario</p>
<p>Experiencia relacionada con inequidades de género</p>	<p>Al interior de la Universidad has identificado indicios de violencia de género tales como lenguaje discriminatorio, desprecio por lo que hacen hombres o mujeres, violencia en noviazgo, trato desigual según el género, cuéntame cómo ha sido NARRAME ESE HECHO.</p> <p>Has vivenciado (experimentado) agresiones relacionadas con violencia de género, discriminación, violencia den noviazgo dentro del espacio universitario.</p> <p>Con quién relacionas la violencia de género, ubicas si sucede entre tus pares (amigos, pareja), entre profesor-estudiante, entre administrativos-estudiantes. Cómo ha sido.</p>

	<p>La discriminación por motivos de género ubicas si sucede entre tus pares (amigos, pareja), entre profesor-estudiante, entre administrativos-estudiantes. Cómo ha sido.</p> <p>La violencia en el noviazgo ¿la has presenciado de forma particular, haz conocido algunos compañeros que la ejerzan? Si la has observado como la describirías.</p>
Experiencia en programas o acciones con PG en el espacio universitario	<p>Al interior de la FES-Acatlán se llevan a cabo algunos programas encaminados a erradicar las inequidades de género, ¿conoces alguno? ¿Has participado? ¿Cómo ha sido tu experiencia?</p> <p>Aprecias algunas modificaciones positivas o negativas en relación con el programa o acción con perspectiva de género en el que participaste, descríbela...</p>

Si estuvieras dispuesto(a) a participar en la siguiente etapa de investigación proporciona tu correo o número celular por favor _____

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo D. Representación de inequidades de género en la universidad

PRIMERA PARTE:

Objetivo: Recuperar experiencias positivas (fomenten la equidad de género) o negativas (reproduzcan inequidades de género) a lo largo de su trayecto por la Universidad

- 1) Se pide a los participantes que tomen una hoja y anoten en el anverso los nombres de sus maestros a partir de lo siguiente:
 - Mi mejor maestro o maestra fue -El peor maestro o maestra que tuve
 - Un maestro o maestra sexista fue... -Un maestro o maestra equitativo(a)...
- 2) Se organizaran en equipos (de cuatro o cinco personas) para que comenten las razones por las que eligieron a esos maestros o maestras, que identifiquen las semejanzas o diferencias entre las prácticas docentes consideradas positivas o negativas y reflexionen al respecto de la influencia del curriculum formal y oculto si es que favorecen dichas prácticas.
- 3) Algún miembro del equipo presentara sus conclusiones y se pasará a la siguiente técnica.

SEGUNDA PARTE:

Objetivo: Identificar las experiencias de inequidad de género que se presentan al interior del espacio universitario, representarlas y comentar las apreciaciones que los estudiantes mantienen al respecto.

- 1) En los equipos conformados anteriormente se solicita que organicen una escenificación donde se muestren las experiencias de inequidad de género que han presenciado o vivido durante su estancia por la Universidad, pueden incluir las que colocaron en la actividad anterior o agregar algunas que no estén relacionadas únicamente con los docentes sino con cualquier miembro del espacio universitario. Se pueden incluir propuestas para enfrentar dicha situación.
- 2) Al terminar la escenificación cada integrante expresara cómo aprecia o que significa para él o ella que al interior de la Universidad sucedan ese tipo de eventos.
- 3) Al final se pide que por escrito entreguen la representación que realizaron.

Anexo E. No soy mejor que tú.

Objetivo: identificar las actitudes que tanto hombres como mujeres mantienen con respecto uno del otro. Conocer si las cuestiones teóricas que ponen en juego los estudiantes se ven reflejadas en las acciones que llevan a cabo.

Se genera un espacio que permite observar cómo mira un género al otro género y si esta mirada se basa en respeto o no.

- a) Se forma un círculo de mujeres y al interior uno de varones.
- b) Una vez conformados los dos círculos se pide a las mujeres que a su ritmo y si ellas así lo quieren expresen la siguiente frase: “no soy mejor que tu”.
- c) Se brinda el tiempo suficiente para que todas y cada una pueda realizar la expresión, no se fuerza a decir nada, simplemente se permite el tiempo considerable y una vez que ya nadie expresa nada se da la siguiente indicación: “realicen una reverencia de respeto por los varones” De igual manera se proporciona el tiempo suficiente y se pasa a la siguiente instrucción.
- d) A los varones se les pide exactamente lo mismo.
- e) Al final se comparte lo que sintieron y si les fue sencillo realizarlo, por qué si o por qué no.

Anexo F. El genograma.

Se solicitó a los informantes que realizaran su genograma con la siguiente información:

Registro de la información sobre la familia

Una vez que se ha trazado la estructura familiar se puede comenzar a agregar información sobre la familia:

a) Información demográfica:

Incluye edades, fechas de los nacimientos, y muertes, ocupaciones y nivel escolar. Se pone en el interior del círculo (mujeres) o cuadrado (hombres) la edad. Si han fallecido además se cruzarán interiormente con una cruz.

b) Características:

La información incluye datos más o menos objetivos sobre el funcionamiento, emocional y de comportamiento de distintos miembros de la familia. La información recogida sobre cada persona se sitúa junto a su símbolo en el genograma.

c) Sucesos familiares críticos:

Incluyen modificaciones en las relaciones, migraciones, accidentes, enfermedades, fracasos y éxitos. Estos sucesos se registran al margen del genograma o, si fuera necesario, en una hoja separada.

NOTA: Esta información la puedes colocar en la segunda hoja del instrumento, donde se pide la información sobre padre, madre y abuelos(as).

HOJA. No. 1. Coloca tu nombre y elabora tu genograma atendiendo a los señalamientos anteriores, siéntete libre de utilizar los materiales que requieras para realizarlo.

Nombre: _____

HOJA. No. 2.

Escribe en cada recuadro lo que se solicita, siéntete libre de ampliar la información tanto como necesites (puedes ampliar los recuadros o incluso hacer uno en alguna otra hoja o formato), de manera que sea lo más amplia y clara tu respuesta.

	TÚ	PAPÁ	ABUELO PATERNO	ABUELA PATERNA	MAMÁ	ABUELO MATERNO	ABUELO MATERNO
Fecha de nacimiento							
Lugar de nacimiento							
Escolaridad							
Ocupación							
Actividades en casa							
Actividades fuera de casa							
Qué les hubiera gustado ser o hacer							
Cómo era físicamente							
Cómo era emocionalmente							
Enfermedades							

Si ya murió, de qué murió							
Si se casaron o no, y cómo es/era su relación de pareja							
Qué opinaba de las mujeres							
Qué opinaba de los hombres							
Qué creía de las mujeres (alguna creencia, frase, actitud hacia ellas)		Ej.: “a las mujeres ni todo el amor ni todo el dinero”					
Qué creía de los hombres (creencia, frase, actitud hacia ellos)							
Algún dato curioso de su historia ó evento crítico, accidente.							
En qué te pareces							