

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE IDENTIDAD DE GÉNERO, EN  
DOCENTES EN FORMACIÓN COMO LICENCIADOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Autora  
RUBY LISBETH ESPEJO LOZANO

Trabajo de grado para optar al título de  
Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Director  
ALFONSO SÁNCHEZ PILONIETA  
Dr. En Filosofía Letras y Ciencias de la Formación

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, CONVENIO  
UNIVERSIDAD PEDAGÒGICA NACIONAL, FUNDACIÓN CENTRO  
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
BOGOTÁ  
2008

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

Director Proyecto

---

Segundo Lector

## AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

CINDE, por el grupo selecto de docentes, quienes desde los espacios académicos generados, suscitaron valiosos aprendizajes tanto a nivel personal como profesional, extensivo al personal administrativo por su calidez humana .

Dr. Alfonso Sánchez Pilonieta, al brindar con profesionalismo la dirección sabia, oportuna y pertinente en el proceso y producto de este trabajo investigativo

Compañeros y compañeras de la maestría por los valiosos espacios académicos compartidos, enriqueciéndose de tal forma con sus ideas y polémicas.

Docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de estudios a distancia- U.P.T.C, por la colaboración desinteresada en jornadas intensas de trabajo, desde las cuales se posibilitó y dio curso a los resultados perseguidos en esta investigación.

Julio Cesar y Cesar Fernando de quienes sacrifique espacios familiares valiosos como apremiantes; sin embargo su respaldo y paciencia contribuyeron en esta meta personal y profesional.

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN .....	13
1. PROBLEMA .....	16
2. OBJETIVOS .....	24
2.1 OBJETIVO GENERAL .....	24
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
3. JUSTIFICACIÓN .....	25
4. MARCO TEÓRICO.....	27
4.1. TRANSMISIÓN VERSUS FORMACIÓN .....	27
4.2. PERSPECTIVAS DE GÉNERO.....	32
4.2.1 Femenidad.....	34
4.2.2 Masculinidad.....	37
4.3. REPRESENTACIONES SOCIALES.....	42
5. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO .....	52
5.1. PARTICIPANTES DE LOS GRUPOS FOCALES.....	54
5.2. PROCESO DE DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	55
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	59
6.1. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN .....	60
6.2. ESCENARIOS DE INTERACCIÓN.....	63

7. PRÁCTICAS SOCIALES IMBRICADAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	84
8. CONCLUSIONES .....	94
9. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS.....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	105
ANEXOS.....	113

## LISTA DE MATRICES

	pág.
<b>Matriz 1.</b> Conformación de Grupos Focales .....	54
<b>Matriz 2</b> Categorías y Subcategorías de Análisis.....	56
<b>Matriz 3</b> Textos transcritos desde el discurso, sobre las subcategorías de análisis .....	77
<b>Matriz 4</b> Experiencias a partir de las prácticas sociales expresadas en el discurso .....	89

## LISTA DE TABLAS

	pág.
<b>TABLA 1</b> Puesta En Evidencia De La Estructura De La Representación .....	71
<b>TABLA 2</b> Elementos Centrales De Las Representaciones Sociales De Identidad De Género .....	73
<b>TABLA 3</b> Verificación Del Núcleo Central De La Representación .....	74
<b>TABLA 4</b> Puesta En Evidencia De Los Elementos Periféricos .....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
<b>GRAFICO 1</b> Categorías, Subcategorías Y Técnicas Que Hicieron Parte De Las Representaciones Sociales De Identidad De Género Analizadas .....	5757
<b>GRAFICO 2</b> Contenido De La Representación A Partir De La Categoría Masculinidad. Basado en la Técnica “Carta asociativa” Anexo 2.....	69
<b>GRAFICO 3</b> Contenido De La Representación A Partir De La Categoría Femenidad. Basado en la Técnica “Carta asociativa” Anexo 2.....	7070
<b>GRAFICO 4</b> Aproximación Interpretativa De La Forma Como Se Posibilitan Las Representaciones Sociales .....	9999
<b>GRAFICO 5</b> Propuesta Para Innovar Practicas Sociales, Que Den Lugar A Representaciones Sociales De Identidad De Género, .....	10404



## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 GRUPOS FOCALES.....	113
Anexo 2 GUÍA METODOLÓGICA CARTA ASOCIATIVA.....	116
Anexo 3 GUÍA METODOLÓGICA CONSTITUCIÓN PARES DE PALABRAS...	119
Anexo 4 GUÍA METODOLÓGICA TRIZ JERÁRQUICOS.....	127
Anexo 5 GUÍA METODOLÓGICA GUIÓN POR AMBIGÜEDAD.....	129

**RAE**  
**RESUMEN ANALÍTICO**

**TIPO DE DOCUMENTO.** Tesis de grado

**TITULO DEL DOCUMENTO.** Representaciones Sociales Sobre Identidad de Género, en docentes en formación como Licenciados en Educación Básica

**AUTORA.** Ruby Lisbeth Espejo Lozano

**PALABRAS CLAVES:** Genero, Representaciones sociales, identidad, femineidad, masculinidad, equidad, igualdad.

**DESCRIPCIÓN.** El objetivo de la investigación buscaba explorar las Representaciones Sociales de Identidad de Género de los y las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica de la U.P.T.C desde la pregunta ¿Cuáles son las Representaciones Sociales que expresan en sus discursos sobre Identidad de Género, los y las docentes en formación de la licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC?. Para hacer explícitas las relaciones con las prácticas imbricadas en las Representaciones, se trabajó con estudiantes de diferentes semestres de la licenciatura, en dos formas los pertenecientes al CREAD de Bogotá y el CREAD de Tunja, con participación equitativa en número de hombres y mujeres por cada grupo focal.

**FUENTES.** Los análisis tomaron como fuente primaria los textos de los grupos focales realizados en los dos CREAD, como fuente secundaria información teórica de transmisión frente a formadores, genero y Representaciones Sociales.

**CONTENIDO.** La investigación aborda una discusión teórica en torno a los conceptos de identidad de género, femineidad, masculinidad y Representaciones Sociales aplicados al campo de identidad de Género. Con base en los análisis de resultados obtenidos de los grupos focales, se presenta una organización de la forma como se construyen las Representaciones Sociales de los y las docentes en formación en torno a la Identidad de Género y sus implicaciones.

**METODOLOGÍA.** Es cualitativa, (hermenéutica interpretativa) con características interactivas del orden fenomenológico. Para la recolección de los textos se utilizó la técnica de grupos focales complementada con carta asociativa, constitución de pares de palabras, triz jerárquicos e inducción por guión ambiguo. Para analizar los textos se empleó el análisis de contenido.

**CONCLUSIONES.** Surgen a partir de los resultados obtenidos desde los discursos sobre Identidad de Género, proporcionados por los y las docentes, con la finalidad de explorar las Representaciones Sociales de Identidad de Género, donde identificar, reconocer, describir y visualizar la formación y proceso de las Representaciones fue la connotación principal; siendo determinante el hallazgo de tres campos básicos de trabajo: El primero, relacionado con los procesos que dieron lugar a la identificación del contenido de la Representación. En este sentido, la información y las actitudes expuestas por los y las participantes fueron importantes para establecer su relación con los presupuestos teóricos, lo que permitió hablar de “objetivación”. Un segundo campo, tiene que ver con las relaciones que se dan entre los distintos elementos o aspectos abordados, según un orden de importancia jerárquico, que permitió organizar la representación “anclaje”. Por último, un campo en el que se determinó el grado de control del núcleo central presente en las prácticas sociales analizadas.

**Elaborado.** 27 de junio de 2008.



## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de investigación explora las Representaciones Sociales de Identidad de Género que dinamizan, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia – FESAD-, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja –UPTC-. Con ello se busca, por una parte, identificar los sentidos que los y las docentes les dan a dichas representaciones y, de otra, develar la forma cómo éstas se han venido reproduciendo en el ámbito escolar y social. A partir del análisis y la reflexión alrededor de lo observado, se intenta determinar los esquemas y sentidos que hacen más protuberantes las diferencias entre los géneros –femenino y masculino, con el propósito fundamental de encontrar alternativas que promuevan la formación integral de mujeres y hombres sin barreras de género, es decir, con un cabal sentido de equidad, igualdad y proyección como personas y como profesionales.

El estudio resulta trascendental en la medida que toma en cuenta a los y las docentes en formación, quienes son los llamados a orientar y propiciar procesos educativos en donde, de una u otra forma, intervienen Representaciones Sociales de Identidad de Género que proyectan sentidos de vida, concepciones, actitudes y comportamientos que inciden de manera favorable o desfavorable en la formación de las nuevas generaciones.

Para incursionar en estas representaciones fue necesario generar espacios de discusión a nivel grupal, donde se pudiese encontrar los elementos básicos de articulación y construcción de las representaciones que manejan los y las docentes en formación. A partir del análisis de sus discursos se pudo observar cómo se generan, interactúan y reproducen dichas representaciones dentro de una realidad social vivenciada a través de procesos claves de formación de los distintos actores sociales.

Abordar una problemática como la de las Representaciones Sociales de Identidad de Género constituye una interesante oportunidad de cuestionar lo que está ocurriendo en torno a los estereotipos y prejuicios de género que profesoras y profesores reproducen en sus diversas intervenciones en los escenarios educativos y sociales. El significativo papel que cumplen las Representaciones de Identidad de Género en la compleja formación de las visiones y comportamientos de hombres y mujeres, adquiere toda su magnitud en razón de que su campo de acción se extiende más allá de lo puramente educativo.

El análisis crítico de las Representaciones Sociales de Identidad de Género que predomina en el mundo escolar y social permite detectar los argumentos, los prejuicios, las concepciones, las contradicciones que las personas manejan en su interacción con los demás y en su relación con la realidad, a veces de manera consciente o inconsciente. De una u otra manera, todo ello se estructura en un cúmulo de prácticas y saberes que llegan a

proyectar estereotipos que influyen de modo nocivo en procesos importantes como el de la formación de otros sujetos.

En este sentido, esta investigación -trabajo final de grado de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social- espera suscitar una reflexión crítica frente a esta problemática, de tal modo que genere en las y los docentes una conciencia y unos compromisos serios orientados a contrarrestar viejos desequilibrios y discriminaciones basados en lo femenino y/o lo masculino. Así, es muy posible que a través de perspectivas de identidad de género que privilegien la equidad, la justicia, la igualdad, dentro de las diferencias propias entre los distintos sujetos sociales, se construyan mejores esquemas, estrategias y prácticas educativas que promuevan horizontes más promisorios para los niños y niñas ávidos de saber. Para ello, es primordial que quienes intervienen en los procesos de formación los introduzcan de manera efectiva dentro y fuera del ámbito educativo.

Por ello, es necesario comprender cómo, en determinados tiempos y dentro de culturas específicas, a partir de las incuestionables diferencias sexuales-biológicas entre mujeres y hombres, se ha venido construyendo lo femenino y lo masculino a favor de los desequilibrios de género. Esto ha levantado murallas infranqueables entre los sexos, debido a que tradicionalmente los ha relacionado como géneros opuestos, contrarios, y hasta manipuladoramente complementarios.

En esta tarea es imprescindible comprender las relaciones que se dan entre roles y atributos considerados específicamente masculinos o femeninos y que se revelan en situaciones aberrantes, como por ejemplo, la exclusión de la mujer de puestos directivos, o, la preeminencia del hombre en la mayoría de roles de poder, situaciones que en últimas revelan ese origen de dominación masculina, como lo dice Kimel (1992) basado en esfuerzos de los hombres por arrebatar violentamente a las mujeres el control de la reproducción. Comenzar a contrarrestar este tipo de desequilibrios implica entender que la masculinidad no es innata al hombre, ni la feminidad lo es a la mujer, sino que, por el contrario, dichas categorías se construyen a través de la socialización que se da en su entorno, donde la sociedad es la que le impone a sus miembros, de acuerdo con su identidad, un tipo de rol que debe ejercer como varón o como mujer.

Es preciso pues develar tanto el rostro femenino como el masculino en situaciones donde prevalecen esquemas de exclusividad o subordinación, determinando cuándo responden a perspectivas de género equitativas y justas y cuándo no. En el caso del varón, basta con mencionar, entre otras: la paternidad que muchas veces se reduce a la simple presencia de la figura paterna, pero que no exige un verdadero compromiso, esto es, un papel activo como padre y miembro de una familia y que se justifica con frecuencia en la escasa preparación para el cuidado y atención de recién nacidos; la masculinización del Congreso; la exclusividad del hombre en los mandos militares; las abrumadoras cifras de hombres presos por cometer delitos; el marcado acento de su agresividad y de su poder. En el caso de la mujer: la maternidad coadyuva situaciones que la obligan a asumir responsabilidades frente a sus hijos en caso de abandono paterno; la exclusividad de la

mujer en el trabajo doméstico, delegado como si fuera una norma; el don maternal que la hace depositaria única de roles, según esto, exclusivos de la mujer, lo que presupone que sólo ella puede expresar ternura y llanto, lo que incide en la pérdida de su poder y en su consecuente subyugación. Como se observa, estas situaciones se sustentan en conceptos y concepciones que fijan roles y atributos de acuerdo con el sexo y que se esquematizan así: Hombre - Trabajo, Posición social alta, Público, Mente. Mujer - Hogar, Posición social baja, Privado, Cuerpo.

Desde esta perspectiva se da una mirada particular, crítica y legítima de las Representaciones Sociales de Identidad de Género a fin de explorarlas y analizarlas en su contexto para que se puedan construir alternativas que propicien cambios a través del ejercicio profesional. Esto es posible partiendo de una comprensión y un compromiso reales que, a partir de lo individual y lo particular, formen verdaderos transformadores de la escuela que, mediante la proyección de nuevas representaciones de identidad de género, desde las aulas, ayuden a la construcción de hombres y mujeres verdaderamente significativos para la humanidad.

La perspectiva de identidad de género en la formación docente debe ser una herramienta tanto conceptual como metodológica, que permita, de una parte, deconstruir, pedagógicamente, modelos, mitos, creencias y valores que fundamentan y fomentan relaciones de subvaloración, subordinación, violencia y exclusión y, de otra, reconstruirlos desde enfoques igualitarios y justos. En esto no hay que olvidar algo muy importante: que la triada de la discriminación entrelaza la cuestión de género, lo sociocultural y lo étnico.

Conscientes del desafío que constituye sustituir Representaciones Sociales de Identidad de Género retrógradas y anacrónicas, por otras más acordes con las circunstancias y con el equilibrio de género, esta investigación espera estimular la búsqueda de propuestas viables que echen por tierra esquemas que por tiempos inmemoriales se han llevado a cuevas y que es hora de superar.

## 1. PROBLEMA

El interés sobre el tema de identidad de género en educación es relativamente reciente a nivel internacional. En Colombia, se han visto avances en investigaciones de género que han revelado la diferencia marcada entre mujeres y hombres, a pesar de ciertas luchas de movimientos sociales que comenzaron hace un siglo y que propendían por el acceso de la mujer a la educación. Precisamente, en los 70s, aparecieron los estudios pioneros en Mujer y Educación en Medellín y Bogotá. La inclusión en las políticas educativas de la categoría de género comenzó con el Plan Decenal de Educación (1996-2004). Investigaciones de esta temática en las prácticas educativas han sido orientadas en torno a las representaciones del sistema sexo/género, y al desarrollo de programas educativos del orden nacional en los departamentos del Valle, Tolima y Antioquia.

En el año 2003 surgen iniciativas que integran la diversidad como resultado del impulso de políticas auspiciadas por Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo Nacional en Género, Diversidad a favor de la discapacidad, migraciones forzadas y diferencias étnicas. Aun así, el panorama es desolador debido a la falta de voluntad en las políticas locales que incentiven una educación incluyente.

Revisando avances en materia educativa podemos mencionar que los movimientos de mujeres colombianas a comienzos del siglo XX insisten en dar un posicionamiento a la educación femenina en cuanto a estructuras educativas, programas de formación, educación para el trabajo y agendas educativas, que llegan en parte a consolidarse sólo hasta la década de los 80, con la ley 51 de 1981, que elimina toda forma de discriminación hacia la mujer. Esta convención formula sus orientaciones en los artículos 5 y 10 (Arana, Domínguez, Jaramillo, Mojica & Robledo, 2001)

Para 1930, se dan censos de la participación por sexos que surgen en el sector educativo sobre analfabetismo, presencia y deserción en la escolarización, número de docentes. En los años 20 se inician y se hacen sentir demandas de las feministas por el derecho a la educación secundaria y terciaria por las mujeres. Sin embargo, solo hasta 1994 se incluye la equidad de género en políticas educativas, como también indicadores correspondientes a desarrollo, planeación social, análisis de micro-mezo-macro que orientan medidas de equidad, durante el gobierno presidencial de Ernesto Samper, en el 2003 se incluye el componente de diversidad en la política de Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo de la Consejería para la Equidad de la Mujer en el período de gobierno de Álvaro Uribe (2003-2006).

Un avance importante en el nivel educativo de las mujeres se da entre los años 70 y 90, aunque con un mínimo logro de desarrollo y con una inversión económica relativamente

baja. Las mujeres hacen presencia paritaria en secundaria y educación superior que en algunos casos supera a los varones, hecho contrario al reflejado en el mundo del trabajo. Esto deja ver que todavía las mujeres participan en condiciones de inferioridad en ocupaciones laborales calificadas y semi-calificadas, hecho que se agrava ante la precariedad oferta de empleo debido a los altibajos presentados en la economía colombiana.

Aunque analítica y cuantitativamente hombres y mujeres alcanzan paridad en la inclusión, en aspectos de empleo y escolarización, reflexivamente se presentan grandes problemas que de forma negativa inciden en el desarrollo integral de capacidades, intereses y potencialidades desde la temprana edad.

Las investigaciones sobre el dilema del hombre en cuanto ser y en cuanto a su hegemonía simbólica han replanteando su sentido, ubicándolo en el centro de la crítica y del análisis en torno a su devenir histórico, social y cultural en una lucha que busca demostrar su hombría en sociedades transformadoras como las de hoy. El esquema hombre/varón/masculino, explicado desde este proceso histórico, cultural, político, económico y social, que ha venido delineando la misma sociedad, evidencia que cuando se está hablando de hombría se involucra “ser más fuerte, no llorar, no ser cobarde, no ser mariquita”; parámetros y hábitos que cambian de un entorno cultural a otro, pero que son esenciales para construir al hombre en cuanto hombre y que, tal como lo plantean los especialistas, sustentan la exclusividad de lo masculino en muchos órdenes de la vida social y cultural:

... a finales de las década de los 70 comenzó a socializarse el término género en el Primer Mundo, una serie de reflexiones sobre lo masculino se desplegó en el universo de las ciencias sociales y en la literatura colocando en el escenario un problema que hasta entonces no se había tocado. Este estuvo relacionado a nuestro juicio con un doble movimiento; por un lado por el hecho de que las teorías sobre La Mujer habían rectificando una imagen de Hombre dada por el uso del concepto de patriarcado como sistema universal y omnipresente, dibujando una silueta masculina estereotipada e idéntica para todas las sociedades, por el otro, el hecho de que desde muchas disciplinas como el psicoanálisis, la propia filosofía, la historia, el “hombre” aparecía como un sujeto incuestionable, preguntarse por qué ser un “hombre” contenía a toda la humanidad, con lo cual era imposible plantearse el asunto como un problema de género, y más aún la propia pregunta no podía siquiera modularse. (Montecinos, 1999, p.7.)

Es por esta razón que resulta difícil hablar de “modelo masculino”, dentro de una construcción social, sin partir de ámbitos contemplados por perspectivas feministas, con mayor razón, por ser ellas quienes mayor esfuerzo y avance han puesto en el abordaje de género. En el plano del conocimiento, las y los psicoanalistas, al abordar los modelos tradicionales a través de construcciones influenciadas por el marxismo, son quienes han rastreado su transcurrir y han planteado modelos teóricos en torno a la masculinidad y la relación que ésta guarda con el poder. Según Rimel, (1992), estos estudios van a estar íntimamente relacionados con una perspectiva de género, lo que conlleva a que este tema,



junto con el de la clase y el de la raza, forme parte de los principales cortes analíticos de la realidad social.

Es evidente que en muchos de los discursos predomina una perspectiva histórica-social del hombre develado en razón de la forma como ejerce y construye el poder, de ello dan testimonio los trabajos de intelectuales y académicos que han profundizado en este tema. Desde otras perspectivas “existe una concepción más “light o domesticada” de percibir este tema, en el cual se coloca mayor énfasis en orientaciones de “psicología pop” que tratan de orientar con base a ejercicios de autoayuda, tales como: “ser mejores padres”, “el esposo perfecto”, “el amante ideal”, etc... Este enfoque, conforme lo establece Guinsberg-(2000); A una perspectiva esencialmente “del mundo light que siempre ha existido, pero nunca alcanzo las magnitudes presentes [...] ahora todo tiende a ser leve liviano, pero ya no visto como criticable o superficial sino como valioso, digno y necesario, como un avance de la modernidad que permite vivir mejor o con menos problemas. Lo light aparece en todo, y muchas veces con títulos y anuncios que destacan en alimentos y bebidas, en literatura los llamados (best-sellers, pero no en los títulos que alcanzan gran difusión y tienen calidad, sino en la hecha intencionalmente con tal fin absolutamente dominante en publicaciones periódicas)

La literatura que incursiona y cuestiona el predominio del “devenir masculino” proviene, en principio, de intelectuales británicos y australianos, quienes han teorizado sobre el tema desde perspectivas esencialmente marxistas, tomando como punto de referencia los medios de producción como un factor íntimamente relacionado con el trabajo y determinante en las relaciones sociales. Dándose en la relación entre hombres y mujeres, esta perspectiva, del efecto Heam, donde se establece:

... la dinámica central del capitalismo es la explotación, el uso de los cuerpos de los trabajadores para generar ganancias para los capitalistas. Dentro de estas formulaciones, Heam argumenta que la posición de las mujeres va a ser problemática, porque la relación de las mujeres con el trabajo siempre será un tema complejo. Pero, Heam se pregunta, ¿qué sucedería si nosotros decidimos que el proceso central de la vida social no es la producción sino la reproducción, y que la vida familiar es en realidad el núcleo teórico? Entonces, si los hombres fueran los marginales, ¿qué identidad de género sería la problemática, los roles de quienes tendrían que ser explicados? Heam sugiere que el origen de la dominación masculina, se basa en los esfuerzos de los hombres por arrebatar violentamente a las mujeres el control de la reproducción. (Kimmel, 1992, p. 131)

Este enfoque está implícito en las corrientes que han venido observando y estudiando el dilema de masculinidad relacionado con violencia y poder dentro de las estructuras sociales. En estos estudios se demuestra que la masculinidad se articula como una construcción a través de la socialización que el hombre establece con su entorno, dando lugar a la identidad de género, según el tipo de rol que la sociedad le exige practicar por ser varón.

Así pues, la masculinidad se ubica dentro de la heterosexualidad, porque al actuar diferente a lo que se acostumbra dentro de las características de masculinidad se le margina, y simbólicamente se le ubica dentro de los “gays y las mujeres” lo que en cierta forma corrobora que:

La masculinidad no viene en nuestro código genético, tampoco flota en una corriente del inconsciente colectivo esperando ser actualizada por un hombre en particular, o simultáneamente, por todos los hombres. La masculinidad se construye socialmente cambiando: 1. Desde una cultura a otra; 2. En una misma cultura a través del tiempo; 3. Durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente; 4. Entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico y preferencia sexual. (Kimmel, 1992, P.131)

Otro tipo de corriente ideológica, influenciada principalmente por la cultura popular estadounidense, es la que está presente en la llamada *mito poética*, que se adentra en las formas económicas y políticas de percibir la masculinidad. Se trata de una visión transhistórica de los espacios míticos, así como también del análisis pop, para indagar los problemas del hombre en cuanto conductor de violencia arquetípica. Desde este enfoque, la masculinidad es aprehendida desde las mujeres, a partir de la relación que el hombre tiene con la madre en los primeros años de vida y la separación incompleta que se da entre estos dos seres en el transcurso de la vida.

Cabe destacar que la anterior perspectiva transita en un bagaje cultural sofisticado que incluso da cabida a talleres o retiros casi espirituales que buscan recobrar su “homosocialización”, que no es otra cosa que confirmar los sentimientos de masculinidad, autoafirmación que se valida entre los mismos concurrentes. Esta idea ha sido fuertemente debatida por las tendencias feministas, encabezadas por Nancy Chodorow y Dhorothy Dinnerstein, quienes sostienen que el problema central radica en que los hombres se han separado demasiado de la madre, lo que de cualquier forma les deja secuelas negativas, a tal grado, que éstos llegan a repudiar todo lo que tenga que ver con caracteres femeninos. Así, por contraposición, se conforma un arquetipo viril sustentado en la dominación y la sumisión que frente a esto.

Sin duda, el modelo teórico que basa sus estudios de la masculinidad en la estructura social de cada cultura es el que más ha aportado en esta materia, en razón de que los objetivos centrales que plantean este tipo de investigaciones pueden ser demostrados con mayor precisión. Así pues, desde esta perspectiva, se puede corroborar que la violencia se ha convertido en la estigmatización social de lo masculino, como producto del mito simbólico de poder que representa en las relaciones de género. Así también, permite establecer de qué manera, en el devenir histórico, la violencia y la masculinidad se encuentran aparejadas en una constante y perpetua disyuntiva.

En Colombia, los avances en investigaciones de género se empiezan a dar a finales del siglo XX, donde se insiste en posicionar la educación femenina en las agendas políticas, las estructuras de los sistemas educativos, los programas de formación y

educación para el trabajo. Encontrando que sólo hasta los 80 con la ley 51 de 1981, sobre eliminación de formas de discriminación de la mujer, dando lugar a programas para las mismas. Convención que formula sus orientaciones en los artículos 5 y 10 Arana, Domínguez, Jaramillo, Mojica & Robledo, (2001). Desde 1993 han existido censos acerca de la participación por sexos en el sector educativo y desde los años 20 se hacen sentir en el país las demandas de las feministas por el derecho a la educación secundaria y terciaria, sin embargo es sólo hasta 1994 cuando se incluye el concepto de equidad de género en la política educativa. Lo predominante en si son descripciones sobre la situación de hombres y mujeres en el sistema educativo. Presente en este recorrido la teoría, los trabajos empíricos de las mujeres que paralelamente visibilizan sus características demográficas, económicas, históricas y culturales, antes de formulaciones emergentes respecto a categorías como la que nos ocupa de género.

Sólo hasta 1985 surgen los primeros trabajos sobre educación y género, en la Universidad de los Andes de Bogotá, gracias al Centro de Estudios de desarrollo Económico (CEDE), que auspicia los estudios iniciales sobre Mujer y Educación. En 1993, aparece la primera descripción sobre la situación por sexos en educación, con la publicación *Colombia. Mujeres Latinoamericanas en cifras* de Domínguez (1998) apoyada por el Instituto de la Mujer y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Psicóloga. Magíster en Estudios de género: área mujer y desarrollo, Universidad Nacional de Colombia (1998). Profesora Departamento de Psicología, Centro de Estudios Sociales y Escuela de Estudios de Género. Coordinadora del Programa de estudios en Género, Mujer y Desarrollo Agosto de (2000-2001), directora de la Escuela de Estudios de Género (2002-2004). Integrante de los grupos Psicología y Sociedad, y Mujer y Sociedad.

De otra parte, es de advertir que los estudios de trabajo y educación formal son reducidos, se ve en cambio un énfasis mayor en el campo de género y mujer, dando relevancia a temas de demografía, empleo, trabajo, familia y socialización, relaciones de pareja, violencias, migraciones, salud reproductiva y nuevas representaciones de la feminidad y la masculinidad. Estos trabajos se centran en el análisis de grupos de mujeres que se ubican en sectores populares y en el empoderamiento de las organizaciones femeninas.

En cuanto a las políticas gubernamentales sobre género que se han incorporado a las políticas educativas, cabe mencionar, por un lado, las reformas que se orientaron hacia el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos. Consecuentemente, las niñas y las mujeres recibirán los beneficios de estas políticas generales. Por otro lado, el gobierno incorpora en sus políticas, de forma explícita, la promoción del principio de igualdad de género. Esto responde en gran medida a referencias foráneas, puesto que otros países como Argentina, México y Chile, en su momento crean megaprogramas de mejoramiento de la calidad, la igualdad de género, aspiraciones que precisamente son incorporadas como objetivos explícitos de sus proyectos de gobierno. Sin embargo, en tanto política de atención a la diversidad, la perspectiva de género entra en contradicción con la orientación de las reformas tendientes a homogeneizar, recentralizar y conservar

atribuciones en el nivel central, lo que, en últimas, reafirma la falta de perspectivas críticas sobre la igualdad en la temática de género.

Las políticas a favor de la igualdad de género en educación, con preocupante frecuencia, desarrollan acciones de acuerdo con las desigualdades identificadas: ante una desigualdad, el Estado crea un programa para “eliminarla”. Este tipo de solución da lugar a un conjunto de medidas no articuladas entre sí. A esta situación problemática se le suma que las políticas de género no se integran con otras que también están relacionadas, como por ejemplo, las de la atención de la diversidad. Igualmente, predominan las acciones referidas al currículo como texto prescriptivo antes que a las prácticas pedagógicas. Es necesario advertir que si bien se ha desarrollado una pedagogía del género en América Latina, sus aportes se han difundido más en las universidades y en las ONGS, que en los aparatos del Estado.

La pedagogía de género es parte de un movimiento teórico más amplio que se expresa en los estudios de género, y que se traduce tanto en una relativa institucionalización de las investigaciones sobre el tema como en la creación de estudios de postgrado. Estos avances, iniciados en América Latina, en México y Argentina, se multiplican en los noventa en universidades de varios países. En todos los casos, los estudios de género implican una reconstrucción de la experiencia de mujeres y hombres para desmontar los roles socialmente asignados. Así, a los estudios sobre la mujer siguieron los estudios acerca de la masculinidad. Sin duda, los estudios de género no sólo crearon nuevas categorías, sino que también pusieron en crisis los paradigmas de las ciencias sociales Cobo, (1995, p. 61). Sin embargo, los aportes de la pedagogía del género se aplican escasamente en las aulas o se realizan como una iniciativa individual y no institucional Morgade, (1999, pp. 32-33).

Es indiscutible que la incorporación de todas las niñas y las mujeres a la educación sigue siendo una tarea inconclusa y, por consiguiente, debe ser una prioridad. Subirats, (1998), señala al respecto cómo algunos países han realizado campañas de motivación para el ingreso de las niñas a los distintos niveles educativos; el mejoramiento de la infraestructura, que ha sido una estrategia generalizada de las reformas, ligada a la equidad antes que al género, elementos que han contribuido a propiciar el acceso de las niñas a la educación. Al mismo tiempo, se ha generalizado la coeducación, percibida en gran parte de los países como una medida democratizadora. Sin embargo, las especialistas en género proponen educar por separado a niñas y niños en determinados lapsos de tiempo. En estas condiciones, Morgade ve una manera de educar en la diferencia y afirmar el deseo de saber. Igualmente, en los planteamientos más radicales, sostiene, lo importante de incorporar la perspectiva de género no resuelve en términos de “nuevos contenidos”-sino- bajo una fórmula experiencial -trabajando la conciencia de género-”.

De acuerdo con algunos educadores, la descentralización curricular es una forma de inclusión y de atención de la diversidad, esto porque, dado que la promoción de la igualdad de género es igualmente democratizante, la descentralización y la perspectiva de

género son “dos posibilidades que juntas pueden promover grupos postergados”. Aylwin, (1997, p.55). Ante esta afirmación, es necesario preguntarse por el tipo de descentralización y por la diferencia que puede haber entre estilos de descentralización, más cercanos o no a la participación de toda la comunidad educativa. Por su parte, la incorporación del enfoque de género en los planes de estudio ha sido también un tema muy debatido. Mientras algunos proponen una incorporación transversal, otros consideran que este tratamiento vuelve invisible y vacía de contenido el tema de género. En consecuencia, la integración entre los “contenidos” de las disciplinas y el género es una tarea también inconclusa.

Una evaluación acerca de cómo se incorpora la perspectiva de género en la educación básica y media concluye, para el caso colombiano, que los textos siguen transmitiendo estereotipos sexistas y empleando lenguaje masculino. Aun más, cuando se reseñan datos de las mujeres, estos ingresan a modo de anécdotas u ocurrencias. Los textos no se modifican según el género del autor/a, confirmando que es vital la formación en una perspectiva de género, tanto de los profesores como de las profesoras Reveco & Rodas, (1997).

Programas de educación sexual se desarrollan en gran parte de los países; sin embargo, existe polémica acerca de si la perspectiva de género es explícita o simplemente emerge en el proceso de diálogo con los estudiantes. Además, las y los estudiantes de educación básica participan escasamente en estos programas, pensados para la educación media. Es necesario señalar que en algunos países los programas de educación sexual han sido rechazados por los sectores más conservadores de la sociedad.

La incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial de profesores y profesoras se limita a algunas experiencias puntuales; incluso, en algunas de las especialidades de formación, son muy pocos los que continúan con el tema de perspectiva de género. En algunos países se han desarrollado programas de capacitación docente, con perspectiva de género, dependientes de las universidades o de organismos dedicados a la promoción de la mujer y la masculinidad. Desde las ONGS y en las universidades se ha desarrollado una reflexión teórica significativa acerca del enfoque de género. El quehacer de estas instituciones se ha orientado hacia la investigación o hacia el desarrollo de programas educativos no formales para mujeres y hombres con perspectiva de género en campos como alfabetización, programas de liderazgo o de capacitación ocupacional, entre otros.

De acuerdo con lo señalado y con la convincente intención de develar y aportar perspectivas de género que articulen de forma equitativa, reflexiva y significativa lo femenino y lo masculino es que se desarrolla este trabajo. Esto es consecuente con el papel que la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia cumple en la formación integral de los futuros docentes en el Departamento de Boyacá y en otras áreas del territorio nacional.

Para la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia es enriquecedor que se develen y transformen las perspectivas de identidad de género, tradicionalmente sexistas, ya que esto contribuye a una mejor configuración del perfil de sus egresados como personas autónomas, éticas, comprometidas con el desarrollo de su comunidad. Sólo así se podrá formar docentes con espíritu emprendedor y competente para trabajar productivamente en equipo, con sentido solidario y tolerante. Docentes que resuelvan los problemas y conflictos que se presentan, dentro de un marco de respeto y equidad.

Ante la magnitud de esta misión resulta esencial saber si los docentes en formación han reflexionado sobre el tema de las Representaciones Sociales de Identidad de Género para así explorar cómo las conciben, cómo las interpretan, hasta qué punto han interiorizado sus problemáticas y si han contemplado cómo transformarlas y cómo, desde sus particularidades, las pueden conjugar con su prácticas sociales para llegar a aportar realmente a las futuras generaciones.

En este sentido, esta investigación constituye un esfuerzo orientado hacia la reconstrucción de nuevos esquemas, nuevos sentidos que liquiden los viejos males que agobian nuestros procesos educativos. Ello supone el análisis y el cuestionamiento crítico de la discriminación, sus causas, los mecanismos que llevan a su reproducción, su impacto en la vida de mujeres y hombres en la escuela, en la localidad y en el país. Este ejercicio supone “escuchar desde adentro” voces propias, sensaciones, emociones, percepciones, temores y dudas, que en esta búsqueda contribuyan a un equilibrio entre lo racional y lo emotivo. Aunque se corra el riesgo de llegar a encontrar personas discursivas enredadas en explicaciones y palabrería inútiles, sin verdaderos cambios de actitud, o, personas obnubiladas y enredadas en el sentir y en los actos, sin un indicio de comprensión y de transformación.

Frente a este problema surge una pregunta que se aspira resolver en el transcurso de este trabajo de investigación y que se traduce en los siguientes términos:

¿Cuáles son las Representaciones Sociales que expresan en sus discursos sobre Identidad de Género, los y las docentes en formación de la licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC?

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GENERAL

Explorar las Representaciones Sociales que expresan en sus discursos sobre Identidad de Género, las y los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica de la U.P.T.C y hacer explícitas las relaciones con las prácticas cotidianas imbricadas en las mismas

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1 Identificar la información sobre características biológicas y sociológicas que contienen las Representaciones Sociales de identidad de género de los y las docentes en formación.

2.2.2 Reconocer con qué aspectos de la vida cotidiana se articulan y circunscriben las Representaciones Sociales de Identidad de Género de los y las docentes en formación-

2.2.3 Describir las dinámicas culturales que potencializan la construcción de las Representaciones Sociales de Identidad de Género en los y las docentes en formación de la Licenciatura.

2.2.4 Visualizar desde los resultados obtenidos cómo las prácticas imbricadas en las representaciones posibilitan una transformación en los esquemas y practicas tanto educativas como sociales.

2.2.5 Proporcionar información sobre las representaciones con el propósito de abordar estos fenómenos desde la academia, para llegar a suscitar desde la reflexión la deconstrucción de las mismas y proyección de nuevos sujetos.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación pretende generar una reflexión académica frente a las Representaciones Sociales presentes en los discursos sobre Identidad de Género y prácticas cotidianas de los y las docentes en formación. Esto con el fin de conocer las concepciones y sentidos que, según lo femenino o masculino, se articulan en las prácticas pedagógicas y sociales, para determinar aquellas representaciones que se apoyan en esquemas y estereotipos discriminatorios y de sometimiento. De esta forma, se espera despertar el interés por un fenómeno que sigue marcando profundas diferencias entre los roles y atributos asignados a mujeres y hombres, con la firme intención de crear conciencia crítica capaz de poner en acción estrategias, procesos que fomenten el cambio hacia nuevas relaciones basadas en identidades de género equilibradas, justas y solidarias.

La importancia del análisis de un fenómeno social como el que se aborda en esta investigación es muy significativa toda vez que indaga sobre un aspecto que afecta los sentimientos, pensamientos y comportamientos humanos. Por esta razón se espera generar en el lector reflexión crítica, cuestionamientos y actitudes de cambio favorables para el entramado social en el que se encuentra inmerso. En este sentido, es fundamental la reflexión que surja al explorar las Representaciones Sociales de Identidad de Género, para comprender los procesos donde se consolidan, estimulan, crean, recrean, convierten en prácticas y/o conductas que contribuyen de forma positiva o negativa en el desarrollo social que a todos nos incumbe.

Estas son razones de peso suficientes para hacer nuestra una revisión de teorías existentes, un análisis del discurso, la proyección profesional y personal, el respeto por ellos y ellas y todo aquello en lo que estamos presentes. Se busca en sí un motivo que nos haga partícipes como también responsables de ese legado que dejaremos a las futuras generaciones y que sin duda se encuentra dentro de las posibilidades que cada uno de nosotros y nosotras nos corresponde como formadores.

Esta tarea se hace relevante en las instituciones educativas, como en este caso la de nuestra Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que dentro de su dinámica formadora debe incluir reflexiones e investigaciones de temas como el de la identidades de género para no quedarse únicamente en el discurso, sino enfocar sus esfuerzos y su misión hacia un avance que muestre repercusiones significativas a nivel aplicativo dentro de las prácticas mismas de los involucrados.

Inclusive el tema de género es tan apremiante, a este nivel, porque aún se cree que este tipo de problemáticas son propios sólo de élites intelectuales, sin dársele la importancia



desde la perspectiva de la reconstrucción de relaciones de género en la cual están implicados tanto hombres como mujeres.

Por razones diversas, en abordajes sobre temas de género existen sesgos donde se pone énfasis únicamente en la situación de las mujeres; inclusive, su realización responde a grupos mayoritarios femeninos, lo que a la postre lleva a dicotomías excluyentes (masculinidad, femineidad. Por este motivo es que se hace inaplazable la exploración del tema de género desde un enfoque relacional, que incluya, en consecuencia, la bipolar visión de mujeres y hombres.

Así mismo, se busca una ampliación del radio de interés en el tema de Identidad de género e interculturalidad por la cobertura del mismo programa, para que quienes estén inmersos en su formación contribuyan en una construcción de identidad de género e interculturalidad como objeto de estudio, partiendo desde una perspectiva inclusiva y relacional “pertinente a la conflictiva realidad multicultural y multiétnica latinoamericana” (Sichra, 2004). Desde esta óptica se aspira a multiplicar y potenciar estudios de género, con propuestas empíricas y emergentes de investigaciones ligadas a este tema que, con seguridad, llegarán a ser aportes significativos y concretos para construcciones de este tipo.

## 4. MARCO TEÓRICO

Con la intención de suministrar un marco de referencia teórica que contextualice los postulados o teorías desde los que se pensó y dio curso a esta investigación, se establecerá unas bases mínimas relacionadas con las categorías de análisis y la forma en que las Representaciones Sociales se estructuran desde tres perspectivas de revisión. La primera presenta la forma como las Instituciones que tienen a cargo la labor educativa juegan un papel relevante en la construcción y reconstrucción del mundo y lo que estas llegan a aportar en el desarrollo de los seres humanos. La segunda busca persuadir sobre lo que se ha planteado bipolarmente frente a la temática de género y Posteriormente una tercera perspectiva, menciona la forma como las Representaciones Sociales entran a jugar un papel importante al ser abordadas metodológicamente en la búsqueda y sentido que se intenta dar a la investigación.

### 4.1. TRANSMISIÓN VERSUS FORMACIÓN

En este primer momento se hace revisión de lo que en estos tiempos se observa frente a una amenaza de pobreza y exclusión social que es propio de esta época, Acervo importante y desde el cual sería importante preguntarnos de manera incansable, por: ¿Cuál es el sentido que lo educativo cobra en esta panorámica y la función de las instituciones Educativas ante la crisis de hoy?.

Este interrogante encierra un planteamiento que se debe tomar en cuenta: Incluir, educativamente, tiene que ver con la demanda asumida desde la misma sociedad. Por tal razón, es indispensable revisar teóricamente el sentido y trascendencia que cobran las prácticas pedagógicas desde los contextos de desarrollo curricular, puesto que “el problema de fondo tiene su origen en el nivel de la Formación Docente, ya que es en el trayecto de dicha formación en donde se sientan las bases para la construcción de las identidades pedagógicas que operarán en la práctica como condición –favorable o no- de la inclusión y del aprendizaje” (Reinoso, 2005, p.1). Consecuente con esto se producen identidades sostenidas por un encuadre desde donde se posibilita la configuración de particulares espacios institucionales, dando curso a lo que en las instituciones de formación se le denomina Currículo para Formación Docente.

Lo anterior, visto desde la transversalidad de la experiencia, tiene una connotación de yacimiento, construcción o estructuración en los procesos donde se potencializa el Yo Profesional, la identidad profesional y las Prácticas Pedagógicas. Razones que dan lugar a considerar importante el manejo de diferentes elementos que suscitan una mayor asimilación y cuestionamiento frente a la Formación Docente.

Un primer elemento imprescindible es el manejo y diferenciación entre “enseñanza y formación”; aunque muy relacionados, las diferencias sustantivas entre estos dos conceptos son necesarias para su caracterización y reflexión en esta dinámica. Desde esta premisa, la “enseñanza” se debe considerar como una actividad de carácter político dirigida a sujetos en formación; mientras que la “formación” tiene su énfasis en acciones desde un carácter reflexivo desde el y hacia el mismo sujeto, con una orientación muy peculiar hacia el fortalecimiento de su propio desarrollo.

Desde esta concepción, Reinoso (2005) considera que la Formación Docente se da como “Una dinámica del desarrollo personal”, aunque Ferry, la define como un proceso diferente del aprendizaje, en razón de que “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación (...) Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre representaciones. Es un “espacio transicional” fuera de tiempo y lugar pues el proceso de formación consiste en “anticipar situaciones reales y, a favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (Guilles 1997, Pág.53)

Además Guilles afirma que un sistema de formación (la articulación de la institución formadora y su proyecto) tiene efectos sobre los docentes. Según las características del sistema formativo se derivan tres modelos de formación: 1) Modelo de adquisiciones que consiste en hacer adquisiciones de conocimientos y saberes prácticos; 2) Modelo de proceso donde lo importante es vivir experiencias que permitan al docente ampliar la visión de la realidad definiendo estilos o maneras de hacer y 3) Modelo de análisis: para que conocimiento y experiencia puedan ser integrados, y, estas experiencias sean realmente portadoras de cambios, de transformaciones sobre sí mismo, es necesario aprender a pensar, a analizar las situaciones en su singularidad. “Formarse es entrenarse a analizar y a entender”. (Guilles, 1987, p. 53-54)

Los efectos que el sistema de formación genera en los docentes, son muy significativos para esta investigación, pues a través de los modelos señalados se ponen en escena las Representaciones Sociales de Identidad de Género, fundamentales para explorar y comprender los sentidos y concepciones que dinamizan los docentes en formación. Esto muestra, entre otras cosas, el papel tan importante que cumple un verdadero proceso de formación, en cuanto a que éste es el organizador de las relaciones pedagógicas condicionantes no solo de los vínculos psicológicos (identificaciones, afectos, etc.), sino también los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.).

Para Mastache (2003), los procesos de formación son trascendentales, ya que:

Definen las características de las situaciones de formación y las respuestas adecuadas a las mismas;

Sirven de base para entender las percepciones y experiencias; llevan a actuar sobre la realidad educativa para que esta coincida con la realidad representada.

Como segundo elemento, es importante ver los orígenes y evolución de la formación docente, esto a partir de Davini, (1997), quien para este propósito deja ver la evolución como un proceso vinculado a las tradiciones vigentes y emergentes de la formación en relación directa con el nivel político educativo. Este autor ve en la etapa fundacional del sistema educativo una tradición persistente orientada al disciplinamiento de la conducta y la homogenización ideológica de grandes masas poblacionales. Además, muestra cómo en la primera mitad del siglo XX se marca una Tradición Formativa, que da lugar al nacimiento de la profesión de profesor secundario a partir de dos postulados: Uno, “Lo esencial en la formación y acción docente es que conozcan solidamente la materia que enseñan”, y dos, “La formación Pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación docente” (Davini, 1997, p. 29).

Lo anterior conduce a dos derivaciones: 1) Restarle importancia, entre otras situaciones, a las condiciones del trabajo docente, la organización de la escuela, las condiciones del contexto socio comunitario. 2) Causar obstrucción del debate pedagógico, señalamiento hecho por La Norma Paviglianitti (1990), en razón de que “el docente enseñante” es un instructor, en cuyo eje y función gira la forma instrumental y didáctica de las diferentes disciplinas.

Al respecto, Según Davini (1997), es en los 60 cuando el Pragmatismo Pedagógico, marcado por la introducción de “división técnica del trabajo Escolar” y la construcción del currículo, pasa a ser tarea de expertos. En esta etapa, los docentes tienen una formación que implica asumir una función de técnicos encargados, es decir, llevar a las prácticas propuestas simplificadas de lo escrito en el currículo.

Opuesto a las anteriores tradiciones hegemónicas, existieron, obedeciendo a la historicidad, otras tendencias de mayor emancipación sobre la “enseñanza y la formación”. Tendencias que en algunos casos llegaron a generar fuertes contradicciones debido a la incoherencia entre discurso y práctica; y a que como discurso circulaba con facilidad entre los constructos imaginarios de docentes sin llegar siquiera a concretarse en los planes de formación o a situaciones reales de enseñanza.

Casos como estos merecen un trato especial para encontrarle sentido dentro de las ideologías que se mantuvieron y que sin duda llegaron a jugar un papel importante en los procesos de transmisión hegemónicos, así como los discursos y prácticas presentes.

Desde esta óptica es de aclarar que transmisión y enseñanza, así como transmisión y formación, no designan lo mismo. Brizuela, Rosales, Wierna & Páez (2004) mencionan cómo la “Enseñanza” se diferencia de “transmisión”, porque en aquella existen normas, políticas y construcciones que se plasman para seguirlas y atenderlas constituyéndose como bases para su funcionalidad. Contrario a lo que ocurre en la “transmisión” que “requiere de la alteración y de la reinención de lo que se transmite, se fija un punto de partida aunque no de llegada, sus efectos no pueden regularse” término que interroga constantemente a los formadores en una dinámica, “que de lugar a las fallas, no siendo pura tradición, que no será la completa, la que fija sentidos, sino la que multiplica, la que liga sin atar” (Korienfe, 2004, p. 105).

Consecuente a lo visto resulta interesante hacer una connotación a través de lo que menciona Cols (2001) en lo referente a Construcción de Identidades Pedagógicas. Esta autora, desde sus análisis, deja ver lo que encierra la dimensión institucional del currículo como marco regulador de prácticas pedagógicas y comportamientos de los actores al interior de dichas prácticas. Además, subraya el sentido que el Estado asume respecto a la efectividad o no del currículo como dispositivo de implantación de las Reformas Educativas.

O, como lo menciona por otra parte Popkewitz (1997) cuando se refiere a la forma como conocimientos de la escuela, temas políticos y sociales se interrelacionan constantemente, hecho mismo que debe abrir interrogantes en la forma como se aborda el currículo, con marcada importancia en las implicaciones sociales, políticas y éticas de esa selección y organización de los conocimientos en la Escuela.

Bernstein (1997), quien comparte el anterior planteamiento, manifiesta que en las Instituciones Educativas, “Formación” es construcción de “Identidades Pedagógicas”, término que el autor utiliza para referirse al resultado del anclaje de una carrera desde una base colectiva de formación. De esta manera, la carrera es el resultado de conocimientos, moralidad y localidad contextual. Algo que no se puede dejar de lado es observar cómo la base colectiva de esa carrera esta provista por el principio de orden social que se divulga desde estos actores formados, divulgación que desde ellos y ellas llegarán a colegios e instituciones del Estado. En este punto, no se puede desconocer que esta base es producto del ordenamiento institucional propio del contexto local, llevado a cabo desde una “propuesta de formación” (Guilles, 1997).

Esta propuesta de formación asumida por los docentes e interiorizada en esa interrelación entre los mismos y sus estudiantes, sin llegar a ser las mismas identidades que antiguamente se establecían, pueden provocar desde esta connotación asumida una nueva significancia en la vida social de quienes se involucran en este proceso.

Con base en lo anterior y entrando al tema de nuestro estudio, se plantea que

Para fijar ciertos parámetros de identidad (de género) un sujeto selecciona ciertos hitos, ciertas memorias que lo ponen en relación con otros. Estos parámetros que implican al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con otros definen a su vez los límites de la identidad, se convierten en marcos sociales para encuadrar memorias. Algunos de estos hitos se tornan para el sujeto individual o colectivo, en elementos invariantes o fijos, alrededor de los cuales se organizan las memorias (Jelin, 2002, p. 86).

Frente a lo anterior, Reinoso (2005) señala tres tipos de elementos que pueden cumplir esta función: acontecimientos, personas o personajes, y lugares. Pueden estar empíricamente fundados en hechos concretos o ser proyecciones o idealizaciones a partir de otros eventos. Lo importante es que permiten mantener un mínimo de coherencia y continuidad, necesarios para el mantenimiento del sentimiento de identidad. Así por ejemplo, no podemos ignorar el impacto de los cambios estructurales de los últimos años (a nivel social y educativo), pero no menos importante es el papel que juega en la construcción de identidades pedagógicas la interacción de las personas en situación de formación; sobre todo por los procesos identificatorios que se ponen en juego con distintos modelos y estilos de formación.

Jelin nos dice que “la pregunta sobre la identidad tiene siempre dos referentes necesarios: por un lado, una referencia a la alteridad, a otros y otros diferentes de nosotros, aspecto que permite definir por contraste lo que nos distingue; por otro, una referencia a la temporalidad y a la memoria. Sabemos que las identidades colectivas y los sentidos de pertenencia a comunidades no son esencias inmutables, sino que se construyen históricamente, a partir de procesos sociales y culturales, de diálogos y encuentros entre el sujeto o grupo y diversos otros” (Jelin, 2002.p.82-90)

Bajo estos aspectos Bleichmar; (2003) entiende que las instituciones educativas - entre otras- son productoras de subjetividad y son lugares de construcción de filiación histórica, donde los sujetos pasan a encadenarse en la serie de las generaciones de la cultura de la nación y específicamente -en el caso de los sujetos de la formación- en la serie de las generaciones de la cultura del oficio, de la profesión. Parafraseando a Bleichmar podría sostener que ser docente es colocarse en la serie de las generaciones, es reconocerse en los antecedentes teóricos –de la teoría pedagógica- en la historia de las prácticas –de enseñanza o formación- e instalarse para procesar a partir de eso.

Lo señalado hasta aquí es fundamental para la investigación adelantada porque deja ver lo importante que es la población objeto de estudio escogida para suscitar una reflexión en torno a quienes están llamados a los formadores de otros sujetos.

Por lo tanto, bajo las anteriores apreciaciones invitamos a cuestionar la formación para las prácticas de enseñanza sobre la suposición que existe un “sujeto pedagógico”, sujeto genérico, alumno de la ilusión, a la medida de nuestros deseos y posibilidades. A pesar

que la teoría pedagógica ha evolucionado y se ha renovado en las últimas décadas podemos advertir en las prácticas una fuerte presencia de las tradiciones más ortodoxas. Los relatos recogidos también plantean en ambos casos que el sujeto en su categoría de alumno es “excluíble”, esto es, puede ser excluído. En otras palabras, se excluye a alguien cuando se lo deja fuera del lugar que le corresponde ocupar, cuando se lo descarta, se lo rechaza o se le niega posibilidades de participación. Para este caso de estudio de Representaciones Sociales de Género, no llegar a ser sería una exclusión de todas las posibilidades como sujeto y persona.

Como formadores no podemos ignorar que “lo que se transmite en una experiencia educativa genuina no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea”. La enseñanza debe pensarse como un “acto de transmisión”, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte (una filiación, una inscripción) desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada. La enseñanza también debe pensarse como “política de transmisión implicando el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión - exclusión, sino más bien en el horizonte de la filiación” (Frigerio & Diker, 2004, p. 230).

Esta reflexiones crean un desafío en las instituciones que forman docentes como la que es objeto de estudio en esta investigación; donde estamos llamados a habilitar condiciones de sostén y de cuidado para los sujetos en formación, que en tal caso son las nuevas generaciones de docentes. Los centros de formación son ámbitos de encuentro intergeneracional, por tanto algo acontece entre las generaciones, debido a que la transmisión en tanto legado de “los viejos” (los formadores) permitirá a “los nuevos” (los sujetos en formación), encadenarse en una tradición. Pero la transmisión no debe pensarse como transferencia ni copia fiel. Por el contrario, el destino de la transmisión es inasible, imponderable, es esencialmente diferenciación, construcción de un libreto propio a partir de aquello que ha sido transmitido, de aquello que consideramos nuestra herencia. Algo distinto, novedad que paradójicamente abreva en la tradición. En esta tensión se construyen nuestras identidades profesionales y es bajo esta reflexión y perspectiva que se quiere enfatizar y generar una discusión que trascienda las prácticas de género a partir de los propios sujetos en formación.

## 4.2. PERSPECTIVAS DE GÉNERO

Una primera aproximación al tema busca aclarar lo que encierra ese sentido del término “género” y las implicaciones del mismo. Acorde con esto, se menciona como paso clave establecer la diferencia con el término sexo, porque hablar sobre el sexo es “hacer referencia a una diferenciación de tipo biológico. Es el como somos hombres y mujeres físicamente, desde esta perspectiva, todos los hombres tienen iguales características físicas

y las mujeres lo mismo” (Salamanca, 1995, p.337). Esto, marca la diferencia con “género” para ver cómo éste, desde un análisis conceptual, puede ser de mayor comprensión, partiendo de lo que implica la sociedad y las relaciones sociales particulares que se dan dentro de la misma, involucrando para este caso las relaciones entre hombres y mujeres.

Desde esta precisión, conceptualizar “género” es referirnos a lo que encierra “la construcción socio-cultural de la manera específica de ser hombre o mujer dentro de una sociedad o cultura determinada, por lo tanto, varía de una sociedad a otra, de una región a otra, de una clase social a otra y varía además entre edades, como consecuencia de las rupturas culturales que estén ocurriendo intergeneracionalmente” (Salamanca, 1995, p. 337).

De acuerdo con esto Salamanca explica desde Mosen la categoría de género “en tanto relación social porque muestra como se construyen estas relaciones, como hombres y mujeres juegan roles diferentes (denominados roles de género) en la sociedad, siendo sus diferencias resultado de determinantes: ideológicos, históricos, religiosos, étnicos, económicos y culturales” expresión apropiada para una visualización de los temas de poder producto de estas relaciones. Hombre-mujer, mujer-mujer, hombre-hombre.

Esta expresión puede complementarse como la categoría que “no sólo designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos sino que denuncia esta conversión cultural de la diferencia en desigualdades” (Cobo, 1995, p. 55). La legitimación de la categoría de “género” ha contribuido a clarificar las relaciones de poder, según Ciliberti (1996), aun cuando su uso entraña el riesgo de la vulgarización, ya que se ha asimilado “género” con mujer y no con relaciones sociales de género. Sin embargo, las reflexiones acerca del género se refieren a las relaciones entre hombres y mujeres y a las construcciones sociales de la feminidad y la masculinidad.

No se puede pues desconocer en las atribuciones de género la exigencia y opresividad que estas encierran tanto para hombres como mujeres, consecuente con esto viene a dársele a éste el componente tanto de categoría relacional como política, que en resumen señala que “el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1990, citado por Ciliberti, 1996).

Se trata según Salamanca (1995), acudiendo de nuevo a Mosen, de establecer el sentido implícito y explícito de las relaciones sociales frente al poder como proceso histórico, a través de roles y responsabilidades sociales de hombres y mujeres; características que desencadenan con la misma dinámica las diferentes necesidades.

Es de observar que el proceso histórico ha dado lugar a crear y recrear comportamientos femeninos como masculinos que con la cotidianidad trasladan de una forma mecánica las diferencias biológicas sexuales a las diferencias culturales de rol de género. Consecuente a esto se genera un producto que permite una construcción de estructuras funcionales



basadas en la división social del trabajo; a la mujer, fundamentalmente al quehacer doméstico y, al hombre, al quehacer público; bases de diferencias de género marcadas en el siglo XIX, a partir de la división social del trabajo en dos grandes campos: producción y reproducción

Esta prolongada división social del trabajo, según Salamanca (1995), nos referencia la importancia del concepto de democracia en la comprensión de “género”, porque ésta se debe tomar como “la transformación y construcción de valores que posibiliten el respeto por los otros y las otras, en la búsqueda de la igualdad en la diferencia como bases de un nuevo relacionamiento humano.” Expresión diciente en el sentido de un goce por parte de todos sobre los mismos derechos y deberes; mención insuficiente si se refiere únicamente a tener derechos pues cuando no hay oportunidades y condiciones no será suficiente el tener derechos.

Es en este entretreído de sentimientos y proyecciones de quienes encarnan la sapiencia de género que se vienen dando construcciones desde la feminidad y desde la masculinidad, donde valdría la pena revisar para buscar así una mejor visualización de lo que encierra “género” y la forma bipolar en que se ha incursionado en la reflexión y análisis del mismo

#### 4.2.1 Femenidad

Cuando la categoría de género se construye con un núcleo centrado en la Teoría feminista, estos casos son tomados como un producto de los movimientos de las mujeres. Articulado con este origen, es como el género se ha considerado una categoría transgresora y alejada de gran parte de la gente. Es visible ver en educación, también el género considerado tema aparte, algo exclusivo de los especialistas en género. Hecho que da iniciativas para que la educación asuma como tarea propiciar la conciencia de que el género involucra a todos, a partir de las reflexiones desde la experiencia. Siendo prioridad lograr concienciar a los educadores y administradores de la educación hacia esta ineludible reflexión y proyección de horizontes.

*Las mujeres* en su adopción por una perspectiva de género en las investigaciones empezaron a tomar fuerza en las tres últimas décadas del siglo pasado. Con investigaciones desde diferentes disciplinas (sociología, psicología, historia, filosofía y antropología entre otras) haciendo en estas un corpus científico desde una óptica distinta a la habitual donde buscaban ver el papel de la mujer en las distintas sociedades, la forma como las representaciones Sociales determinaron patrones conductuales diferentes para varones y mujeres, revisando como se denomina a las mujeres en la historia, en la política, en el arte, en los medios de comunicación, en los libros, trascendiendo al método legítimo en que la ciencia y sus creadores exigían un replanteamiento epistemológico.

En esta tarea mujeres de diferentes disciplinas abanderaron la construcción del conocimiento desde planteamientos no androcéntricos- a razón de que la antropología exigía la necesidad de visiones no etnocéntricas porque se encuentra una realidad científica creada desde lo masculino Quinceno (2002). Elemento que da lugar a plantearse una revisión ontológica y epistemológica que permitiese visualizar el ¿por qué? De las diferencias que existen ante la perturbación de la educación diferenciada.

Resultados que van dando testimonio como Varones y mujeres no han sido protagonistas de la historia en el mismo plano. Si se revisa las distintas dicotomías: cultura/naturaleza, razón/emoción, mente/cuerpo, sujetos/objetos, reflejan las cualidades que la ciencia otorga a lo masculino (cultura, razón, mente y sujetos) y a lo femenino (naturaleza, emoción, cuerpo y objetos). Connotación que es producto de un sistema patriarcal que da lugar desde su partida hasta su llegada a la bipolaridad y la complementariedad.

Datos determinantes para dar lugar a la aparición de la perspectiva de género en diferentes disciplinas científicas, siendo las que fundamentan de una manera u otra algunos movimientos de participación ciudadana, concretamente para los movimientos feministas.

En estos movimientos se busca una convergencia entre ciencia y ciudadanía donde interiorizan hacia un paradigma común, dando lugar a la perspectiva de género desde un punto de vista tanto *teórico* como *pragmático*, incitando a una revolución desde las diferentes estructuras y disciplinas con el propósito de ver la realidad como producto de las diferencias para de esta forma hacer público lo privado.

Desde estas dos perspectivas señaladas, es que se contextualiza para trasladarse a la historia desde donde se puede considerar el mayor hito en el nacimiento de las democracias. En las consignas en que se centraba la Revolución Francesa “Libertad, Fraternidad e Igualdad” banderas con las que se han desarrollado los estados democráticos

Protagonistas de esta Revolución lo fueron ciudadanos y ciudadanas de Francia quienes alzaron sus voces y sus armas con la finalidad de terminar con la monarquía e instaurar un gobierno que garantizase un orden nuevo social como político. Naciendo Francia como república con un modelo y un proceso históricos que desde entonces ha sido referente para muchos países del mundo.

Este recuerdo y los acontecimientos que desencadenaron la revolución, hacen detenerse en lo que se conoce como “salones o salonières franceses”. Espacios abanderados únicamente por mujeres pertenecientes a la nobleza, creados para la reflexión y la formación política. Los “salonières” llegaron a definirse como “un estado dentro del estado” Lagarde (2000) eran verdaderos estados de poder donde se reunían en contadas ocasiones varones y mujeres para debatir y proponer acciones políticas para el país.

Hechos donde es incuestionable la participación de la mujer en la consolidación y Revolución, albergando una esperanza en la construcción de un verdadero estado donde las diferencias en función del género y de la clase no existiesen. Con esto la historia deja un interrogante apabullante desde el momento en que se prohíbe toda participación política a las mujeres y solo a ellas. No se logra entender como tan reivindicada y aludida igualdad no fue tomada en cuenta en función de la obra de Rosseau (1762) atendiendo a que a estas prácticas era que se hacía referencia.

Además de lo anterior otros antecedentes breves permiten ver como se centran los objetos de investigación en lo referente a avances con la perspectiva de género desde una connotación feminista. Haciéndose fundamental señalar las reivindicaciones que se hicieron a finales del siglo XVIII en Francia (en Inglaterra Mary Wollstonkraf también planteó cuestiones semejantes) y que partieron de mujeres pertenecientes tanto a la nobleza como al tercer estado. Destaca la obra de De Gouges (1993) donde se expresa la necesidad de mencionar a las mujeres como sujetos de derechos y, por tanto, como ciudadanas en igualdad de condiciones que los varones. Reivindicaciones que las llevarían a la guillotina el mismo año.

Cabe decir como muchas de las ideas y los planteamientos trasladados por las mujeres desde los siglos XVIII al XX y que tenían como finalidad principal conseguir una sociedad verdaderamente justa e igualitaria, siguen siendo las argumentaciones sobre las que descansan las bases del movimiento feminista en la actualidad. Aunque la realidad ha cambiado, no hay duda de ello, aún quedan cuestiones pendientes y la no existencia de discriminaciones razón de género, es una de ellas.

El movimiento feminista es una repuesta a la existencia de situaciones sexistas. Sus acciones abarcan desde la visualización de tales situaciones y su denuncia hasta la propuesta de un "contrato social" justo, democrático e igualitario, de un presente en el que nacer varón o mujer no signifique recibir una educación diferente. Busca romper la dicotomía para ampliar las posibilidades de situarse ante el mundo más allá de lo femenino y de lo masculino. Reconstruyen la realidad desde la deconstrucción de la misma, lo que requiere un replanteamiento de la condición de ser varones o mujeres.

Los planteamientos esencialistas y los no esencialistas, los que basan las diferencias entre géneros en las diferencias biológicas y los que plantean que las diferencias son consecuencia del proceso de socialización, se hacen notar constantemente en el debate y la reflexión feminista.

El debate ideológico es una constante en su quehacer cotidiano, abordándose desde la complejidad y las contradicciones que existen entre "el Ser, el deber Ser, el querer Ser y el poder Ser" como mujeres. El planteamiento ontológico es, por tanto, el eje central de las acciones que realizan.

Por otra parte encarnan un despertar de la conciencia crítica desde la teoría de género dato constante en estos grupos, donde no se trata únicamente de denunciar la realidad sino

de aportar claves para construir una realidad diferente. El movimiento feminista tiene una intencionalidad tan teórica como pragmática, y esto es algo asumido y puesto en práctica por quienes lo integran.

#### 4.2.2 Masculinidad

Las reflexiones desde la masculinidad y la forma como se han dado parten de que:

... a finales de la década de los 70 comenzó a socializarse el término género en el Primer Mundo, una serie de reflexiones sobre lo masculino se desplegaron en el universo de las ciencias sociales y en la literatura colocando en el escenario un problema que hasta entonces no se había tocado. Este estuvo relacionado a nuestro juicio con un doble movimiento; por un lado por el hecho de las teorías sobre La Mujer habían rectificado una imagen de Hombre dada por el uso del concepto de patriarcado como sistema universal y omnipresente, dibujando una silueta masculina estereotipada e idéntica para todas las sociedades, por el otro el hecho de que desde muchas disciplinas como el psicoanálisis, la propia filosofía, la historia, el “hombre” aparecía como un sujeto incuestionable, preguntarse por qué ser un “hombre” contenía a toda la humanidad, con lo cual era imposible plantearse el asunto como un problema de género, y más aún la propia pregunta no podía siquiera modularse.”(Montecinos, 1999, p.7.)

Según este planteamiento, a pesar de que se habla de un “modelo masculino” en función de una construcción social, no se ve un determinado modelo teórico social de lo masculino en razón de que estos de forma alguna provienen de ámbitos académicos dominados por perspectivas feministas, abordadas por el psicoanálisis, como también se observa una constante hacia tendencias influenciadas por el marxismo que dan lugar a modelos teóricos referentes a la masculinidad. (Kimmel, 1992, p.129),

Desde esta tendencia Kimmel (1992) deja ver una relación íntima con la perspectiva de género” junto con lo que a través de los tiempos tiene que ver con la clase y la raza, lo que permite entrar desde este ámbito a formar parte de cortes analíticos de una realidad social

Si se sigue avanzando en los discursos utilizados para los estudios de masculinidad es frecuente ver la utilización de una perspectiva histórica o social donde privilegian la forma en que se articula y ejerce el poder, obedeciendo esto a una connotación desde la perspectiva de género con enfoques en estructuras sociales.

Por otro lado se ven avances con una concepción más domesticada en donde se da lugar o mayor énfasis a las orientaciones de “psicología pop” donde priman orientaciones y ejercicios de autoayuda ejemplo de estos “ser mejores padres”, “el esposo perfecto”, “el amante ideal”, entre otros”Guinsberg ;(2000,p.9)

Es así como frente a la literatura existente sobre el tema de masculinidad y en lo referente al “devenir masculino” son los intelectuales británicos y australianos quienes, preocupados por el tema, incursionan en la profundización teórica. Esta iniciativa se da desde cortes esencialmente marxistas que toman como centro de estudio los medios de producción como factor relacionado íntimamente con el trabajo. A partir de esto surge la relación entre hombres y mujeres como una perspectiva que se enmarca en el denominado efecto Heam:

... la dinámica central del capitalismo es la explotación, el uso de los cuerpos de los trabajadores para generar ganancias para los capitalistas. Dentro de estas formulaciones, Heam argumenta que la posición de las mujeres va a ser problemática, porque la relación de las mujeres con el trabajo siempre será un tema complejo. Pero, Heam se pregunta, ¿qué sucedería si nosotros decidimos que el proceso central de la vida social no es la producción sino la reproducción, y que la vida familiar es en realidad el núcleo teórico? Entonces, si los hombres fueran los marginales, ¿qué identidad de género sería la problemática, los roles de quienes tendrían que ser explicados? Heam sugiere que el origen de la dominación masculina, se basa en los esfuerzos de los hombres por arrebatar violentamente a las mujeres el control de la reproducción”. (Kimmel, 1992; p. 129-138)

Kimmel (1992) da un encuadre dentro de corrientes que observan el dilema de masculinidad íntimamente relacionado con el poder y la violencia desde aspectos netamente estructurales de la sociedad, dando lugar a reflexiones como: El hecho de que la masculinidad no es innata al hombre, sino que se construye a través de la socialización en una dinámica que responde al contexto, entorno, identidad y rol que la “sociedad le exige que practique como varón”.

En consecuencia, la Masculinidad, vista desde lo estructural, se situaría dentro de la heterosexualidad, como un estereotipo que se perpetua en el tiempo. Esto da lugar a estigmatizaciones, paradigmas y prácticas que hacen ver a quien actúe diferente bajo una denominación simbólica como lo llamado “gays” y “mujeres”. Este enfoque teórico sostiene en conclusión que:

La masculinidad no viene en nuestro código genético, tampoco flota en una corriente del inconsciente colectivo esperando ser actualizada por un hombre en particular, o simultáneamente, por todos los hombres. La masculinidad se construye socialmente cambiando: 1. desde una cultura a otra; 2. en una misma cultura a través del tiempo; 3. durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente; 4. entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico y preferencia sexual.(Kimmel. p. 131)

Otra corriente ideológica que incursiona en esta materia es la “mito poética” influenciada por la cultura popular estadounidense. La intención en esta corriente no es incursionar en la forma política, económica de preceptuar la masculinidad; su verdadera incursión visualiza la manera transhistórica de los espacios míticos y también del análisis pop, buscando desde acá minimizar las problemáticas en las que se cita al hombre como conductor de la violencia arquetípica. En este enfoque se presenta la masculinidad apprehendida desde las mujeres en el transcurrir que el hijo tiene en sus primeros años con

su madre y la separación inconclusa que entre madre hijo se da en el transcurso de la vida (Kimmel, 1992).

En esta corriente se destaca el bagaje cultural sofisticado que ha representado por sus mismos efectos, afirmando inclusive que desde esta se desarrollan talleres, retiros con aproximaciones cercanas a la espiritualidad con el propósito de sensibilizar la “homosocialización” o confirmación de sentimientos de masculinidad validados entre los concurrentes.

Según las feministas, como Nancy Chodorow y Dhorothy Dinnerstein, en este enfoque el problema radica en la forma como el hombre se separa inusualmente de la madre, lo que da lugar al repudio que llegan a sentir por todo lo que tenga que ver con caracteres femeninos, conformando un arquetipo viril sustentado en la dominación y la sumisión que se da entre estos.

Así respecto al tema de “género” desde la Masculinidad, según los planteamientos mencionados, existe la evidencia de un modelo teórico que basa los estudios de masculinidad en estructuras sociales de cada cultura, siendo este el que mayores aportes ha tenido. Desde esta mirada se destaca la prevalencia de la violencia y la estigmatización de la misma en todo lo que conjuga con masculinidad, como resultante de mitos, simbologías de poder, sobre todo, de estas últimas, que han incidido en las relaciones de género. No se puede dejar de lado la forma cómo el devenir histórico, la violencia y la masculinidad son disyuntivas constantes, productos de la incursión en esta materia de género.

Como se puede inferir, es importante analizar y cuestionar estas “bipolaridades” en el campo investigativo porque esto permite ver lo necesario e inaplazable de un develamiento mayor a favor de la equidad, la igualdad y la proyección de lo que constituyen esos entramados sociales donde se engendran y potencializan los matices de género. Estas acciones serán importantes siempre y cuando se tome como dimensión de observación lo social.

Lo anterior implica prestar mayor atención a las normas y prohibiciones que se convierten en tabú, desde los diferentes contextos donde emerge nuestra sociedad. De ello resulta un cúmulo de atribuciones o asignaciones de acuerdo con el sexo, que se pueden llegar a convertir en deberes de género que constituyen hoy en día una de las formas eficaces de las sociedades para que las personas cumplan así con el orden social impuesto.

En el entramado social de “género” se gesta, a partir de deberes y prohibiciones, lo que constituye el ser mujer o ser hombre; viendo en esta construcción escasez de opciones si se sale de esta relación. Es el caso de las presiones sociales donde los sujetos al sentirse oprimidos se revelan debido a la carga psicológica y cultural, lo que lleva a ser juzgados socialmente por los mecanismos de control social.

.Lo anterior permite ver las relaciones de género presentes en todas las dimensiones sociales: desde las relaciones de parentesco, las económicas, las Institucionales, etc. Algunas de estas instituciones las constituye la pareja, la familia, las iglesias, las escuelas, los medios de comunicación, la sociedad civil y los partidos políticos. Todas llamadas Instituciones de Género por ser las encargadas de reproducirnos como mujeres y como hombres.

Esto es lo que permite visualizar la gran fuerza protagónica de los agentes de socialización en cuanto al mantenimiento de ese orden genérico (asumiendo conciencia o inconciencia en la forma como el sujeto social es portador de esa reproducción). Esto constituye precedentes importantes para ver la necesidad de emprender cuestionamientos frente a dichas instituciones, que sin duda puede orientar procesos de formación y transmisión hacia posiciones más democráticas y equitativas en la educación y otras prácticas sociales.

En principio, es de resaltar la forma o el abordaje desde el que se emprenderá la explicación y comprensión de las Representaciones de Género presentes en los discursos a analizar en esta investigación. Es así como se busca hacer una revisión de lo que encierra el Género desde aquello que “alude al distinto significado social que tiene el hecho de ser mujer y hombre; es decir, es una definición culturalmente específica de la feminidad y la masculinidad que, por tanto, varía en el tiempo y en el espacio. Este marco de análisis sitúa las relaciones de mujeres y hombres en un “contexto” PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD, 2005-2009, p .69), que permite observar los procesos y relaciones que reproducen y refuerzan las desigualdades entre ambos y hace visible la cuestión del poder que subyace en las relaciones de género.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque de género es “una forma de observar la realidad que implica una mirada más profunda, para identificar los diferentes *papeles y tareas* que llevan a cabo los hombres y las mujeres en una sociedad, así como *observar las asimetrías, las relaciones de poder y las inequidades*” (PNUD, 2005-2009 p.72.). De esta manera, se puede llegar a reconocer las dinámicas que dan lugar a las desigualdades y poder así formular mecanismos para superar las brechas.

Es pues indispensable una revisión y concepción de lo que constituye una igualdad de género que lo defina como aquello que “permite a las mujeres y los hombres gozar de los mismos derechos humanos, de los bienes que la sociedad valora, de las oportunidades, los recursos y los beneficios de los resultados de desarrollo” (PNUD, 2001. p,69). En ese mismo sentido es oportuno revisar una “equidad de Género” desde la base de un proceso justo tanto con hombres como con mujeres, sin olvidarnos de lograr justicia, para llegar a insinuar medidas que compensen las desventajas sociales e históricas que han impedido a hombres y mujeres funcionar sobre una base equitativa. Sólo así se podrá, en un momento dado, tener la equidad como el medio, y la igualdad como el resultado.

Entramado anterior importante de articular con un enfoque de género, que suponga “una forma de observar la realidad que implica una mirada más profunda, para identificar los diferentes *papeles y tareas* que llevan a cabo los hombres y las mujeres en una sociedad, así como *observar las asimetrías, las relaciones de poder y las inequidades*” (PNUD. 2005-2009,p. 69). Porque así se puede llegar a reconocer las dinámicas que dan lugar a las desigualdades y poder así formular mecanismos para superar las brechas.

Dando lugar a una revisión de lo que constituye una igualdad de género desde lo comentado por la PNUD, como aquello que “permite a las mujeres y los hombres gozar de los mismos derechos humanos, de los bienes que la sociedad valora, de las oportunidades, los recursos y los beneficios de los resultados de desarrollo” (PNUD, 2001. p,97). En ese mismo sentido revisar una “*equidad de Género*” desde la base de un proceso justo tanto con hombres como mujeres, sin olvidarnos de lograr justicia, para llegar a insinuar medidas que compensen las desventajas sociales e históricas que han impedido a hombres y mujeres funcionar sobre una base equitativa. Para que se llegue en un momento dado a tener la equidad como el medio y la igualdad como el resultado.

Además es necesario dar una mirada a lo que encierra una Cultura de género, haciendo alusión a lo expresado por Kottak, (1994) donde en toda cultura existen ciertos órdenes respecto a qué es lo masculino y qué lo femenino. El género se refiere a una construcción cultural, que a partir del sexo, determina los roles, la identidad y espacios de acción de manera diferencial para hombres y mujeres. El género está basado en un sistema de creencias y prácticas sobre como deben ser los hombres y las mujeres en relación a su comportamiento, sus sentimientos y pensamientos.

De lo anterior se desprende la tarea de revisar también lo que a través de los tiempos se ha construido alrededor de aquello denominado, por un lado como Femenidad, entendida como:

Un conjunto de características atribuidas por cada Cultura del deber ser y hacer femenino, más allá de las características anatómicas de la mujer. El hecho de la maternidad ha sido determinante en la construcción cultural de lo femenino, existiendo importantes variaciones entre las culturas, a lo largo de la historia, y con la pertenencia de clase, raza, etnia, generación, entre otras. Es relacional y construida por oposición a la masculinidad, y se cruza con otras categorías sociales como la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas formas de construcción de la femineidad (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005, p, 97).

Y por el otro, la Masculinidad, como el conjunto de:

Maneras de ser hombre en cada cultura, lo cual no es un resultado biológico, sino una construcción sociocultural. No hay una única masculinidad, es decir, no existe un modelo masculino universal, válido para cualquier lugar y en cualquier momento. La masculinidad no constituye una esencia sino una construcción que la sociedad hace acerca de cómo deben ser y



comportarse los hombres. Sus formas cambian pero subsiste el poder que el hombre ejerce sobre la mujer. Al considerar la masculinidad como un aspecto que se aprende y construye, permite pensarla también como un aspecto que varía en el tiempo. Es un concepto relacional, ya que sólo existe en contraste con la feminidad, y se halla en relación con la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas masculinidades. La sexualidad, el trabajo y la pareja cambian de valoración para los varones de acuerdo, por ejemplo, a la etapa del ciclo de vida, juventud, adultez o vejez (Olavarría, Benavente & Mellado, 1998, p. 99).

Es asimismo importante analizar lo que por años se ha edificado como una “Masculinidad hegemónica”, que se considera como:

Un modelo del deber ser de los hombres predominante, que se erige en “norma” - señala lo permitido y prohibido- y se incorpora en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres. Forma parte de la identidad de los varones y busca regular al máximo las relaciones de género. Delimita, en gran medida, los espacios dentro de los que se puede mover un varón, marcando los márgenes para asegurarle su pertenencia al mundo de los hombres. Salirse de él, sería exponerse al rechazo de los otros varones y de las mujeres. Este “modelo referente” define atributos propios de los hombres e impone mandatos que señalan –tanto a hombres como a mujeres– lo que se espera de ellos y ellas; siendo el patrón con el que se comparan y son comparados los varones (Olavarría, 2001, p.99).

Lo anterior lleva sin lugar a dudas a revisar los detalles y construcciones que hoy en día se pueden observar metodológicamente hablando para llegar a comprender las Representaciones Sociales de Identidad de Género expuestas desde los discursos del grupo de docentes participantes.

#### 4.3. REPRESENTACIONES SOCIALES

A la luz de los conceptos y estudios anteriores y con base en la trascendental pertinencia de los mismos, es evidente la importancia que tienen estos fundamentos en la configuración e interpretación de los sentidos, concepciones, comportamientos que se dan en los diversos procesos de socialización que se llevan a cabo dentro de las culturas propias de cada contexto.

Las Representaciones Sociales juegan pues un papel importante para la construcción y deconstrucción de los sujetos, como producto y sapiencia de un desarrollo humano tan necesario y conveniente en este nuevo siglo. En este proceso social se observa cómo estas Representaciones dan cuenta de la forma como la temática de género se articula para dar cuenta de la realidad que nos circunda.

Es por eso que es importante postular una alternativa posible de construir viendo como desde la teoría de Representaciones sociales, puede existir una contribución para renovar el género. Desde esa teoría de Representaciones sociales, como teoría dialéctica que vincula representaciones y prácticas, individuo y sociedad sin llegar a dicotomizarlos.

Bajo este apartado existen diversas nociones que orientan esta búsqueda para llegar a definir y articular las resignificaciones de las identidades de género, que sin mayor discusión indisociablemente están vinculadas a la cultura, raza, edad y clase social.

Sin perder de vista lo que en un inicio se mencionó sobre identidades y que en esta parte hacen un enlace con las Representaciones donde las primeras pueden ser interpretadas como generales y específicas, o como universales y particulares. Desde esta apuesta vemos a partir de trabajos realizados por Cambridge, Duvén & Lloyd (1993,p.13) como él y ella han investigado la construcción de identidades de género en el proceso de socialización primaria entre pares, en el primer año de escolaridad (5 años de edad, en promedio), observando allí la presencia de patrones de interacción y de diversas identidades que se construyen en la práctica. Así por ejemplo han observado que en dos grupos de niñas, se evidencian dos posicionamientos identitarios de género: las que expresan una identidad que excluye la interacción con los niños, y las que los incluyen. De acuerdo con Cambridge et al (1993.p.173) “las soluciones al problema de como posicionarse ellas y ellos mismos, sigue patrones que están establecidos dentro del espacio representacional del género. En otras palabras, las representaciones sociales de género también marcan posiciones que ofrecen identidades de género viables. La viabilidad se refiere a la medida en que las posiciones dentro de un sistema de género son consistentes con las normas y valores de ese sistema”

Cambridge et al. (1993) identifican un núcleo figurativo bipolar en términos de dos categorías complementarias pero excluyentes que definen la manera como niñas y niños interpretan el mundo circundante. En esa oposición, masculino/femenino, se conecta la identidad, con la sexualidad, el matrimonio y la vida doméstica, es decir, que la metáfora de la pareja juega un papel organizador en las identidades de género. A pesar de que en sus prácticas unas y otros reflejan diversas identidades masculinas y femeninas, el sexo y el género se reducen a esa bipolaridad, enfatizando la diferencia entre femenino y masculino y enmascarando la diversidad de identidades al interior de uno y otro polo.

Lo enunciado puede verse u observarse en nuestro país, y sobre todo en nuestra región, nuestra localidad pero menos impactados que los europeos por los movimientos feministas. Para tener una mayor aproximación desde mi opinión sería importante acudir a los diferentes tipos de relaciones sociales que dan pie a diversas representaciones; con el firme propósito de trabajar las resistencias a los cambios y llegar a facilitar la construcción de identidades menos alienantes y más orientadas hacia el placer y el querer que hacia la acusación y el deber ser.

Estos cuestionamientos son importantes al momento de incursionar en la forma como las Representaciones Sociales y su interpretación, en este caso la de género, puesto que abren una posibilidad para la comprensión de estas prácticas y la manera como llegamos a ellas.

Un primer abordaje, en este sentido, basados en Araya (2002), donde la autora destaca lo interesante de hacer estudios sobre Representaciones Sociales de mujeres y hombres,

porque a través de éstos se pueden encontrar los modos y procesos donde se va articulando el pensamiento social. Además hace notar que no solo es posible, sino que también a través de este tipo de trabajo podemos efectuar aproximaciones sobre la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, relacionando que a partir del conocimiento del sentido común se logra visualizar la forma en que las personas lo toman como referencia para actuar o tomar determinadas posiciones frente a los distintos objetos sociales. De esta forma se puede entender la dinámica de las interacciones sociales para llegar a aclarar lo que puede llegar a determinar las prácticas sociales, sin perder de vista que “representación, discurso y práctica” (Abric, 1994) se generan mutuamente.

Para empezar a establecer los alcances conceptuales de las Representaciones es preciso señalar que Moscovici (1961), después de diez años de investigaciones empíricas y construcciones teóricas, publica su tesis doctoral titulada “La Psychanalyse, son image et son public”. El contenido de esta obra, según lo indica Araya, no iba dirigido a la comprensión del psico-análisis sino a la naturaleza del pensamiento social. A las primeras conceptualizaciones sobre la Representación Social, contenidas en este primer trabajo de Moscovici, de 1961, se suman las nociones de una nueva publicación, hacia 1976, donde introduce los aportes teóricos de los estudios de Berger y Luckmann. Estas publicaciones muestran la forma como Moscovici abordó aspectos importantes relacionados con un interrogante fundamental: ¿Cómo construyen las personas la realidad social y, a la vez, cómo éstas son construidas por ella? De las respuestas a esta pregunta se desprende la importancia de la comprensión de realidad social para llegar a comprender las Representaciones Sociales de Identidad de Género en docentes en formación.

Estas inquietudes suscitan preguntas que contribuyen a la interpretación de las Representaciones Sociales, entre otras: ¿Cómo las personas forman esa visión de realidad? ¿Esta formación se lleva a cabo individual o socialmente? ¿De qué forma incide la visión en sus conductas o en sus prácticas sociales? A partir de estos interrogantes y según consideraciones de análisis hechas por Araya, se puede considerar que cada persona forma su propia opinión y, por ende, su visión de realidad; sin embargo, no por esto se puede desconocer que en esta elaboración el proceso no es individual.

Araya (2002) muestra cómo las personas son producto de sus inserciones en categorías sociales y en la adscripción a distintos grupos. Así, se van constituyendo dentro de éstos fuentes determinantes que con bastante fuerza inciden en la elaboración individual de su realidad social; factores que precisamente, son los que llegan a generar visiones compartidas de realidad e interpretaciones similares de acontecimientos.

Según lo anterior, se puede concluir que la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva de un mundo compartido. Desde estos lineamientos se presupone la existencia de procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. Estos procesos de construcción están determinados por la posición social de las personas y por el lenguaje

que cumple un papel decisivo en la medida que va posibilitando lo que acumula y acopia socialmente del conocimiento para luego ser transmitido de generación en generación.

En síntesis: el medio cultural, el lugar que se ocupe en la estructura social y las experiencias concretas a las que a diario se enfrentan o viven las personas son los factores que influyen en su forma de ser, en su identidad social y en la forma como perciben la realidad social. Este planteamiento, según Ibañez (1988), goza de consenso en un amplio número de investigadores en ciencias sociales. Pero, esto se minimiza cuando los análisis se refieren a propiedades objetivas de la realidad.

En otras palabras, según Ibañez:

Quienes se adscriben a estos planteamientos admiten que la realidad varía con las personas, pero consideran que es en el proceso de tratamiento de la información proporcionada por la realidad objetiva donde radica el mecanismo responsable de la existencia de realidades plurales (Ibañez 1988, p.37).

Mientras por otro lado manifiesta que:

No es que existan diferentes realidades porque existan diferentes maneras de tratar la misma realidad objetiva, sino que existen diferentes realidades porque la propia realidad incorpora en sí misma, y como parte constitutiva de sí misma, una serie de características que provienen de la actividad desarrollada por las personas en el proceso que les lleva a formar su propia visión de la realidad (Ibañez 1988, p.38 ).

Estos enunciados son básicos en esta investigación, puesto que son el punto álgido de la discusión en cuanto a la forma como se configura la existencia de realidades subjetivas diversas y sobre todo la descripción de las características de estas realidades o la lógica de las mismas.

Es así como desde la teoría de las Representaciones Sociales se constituye una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, en este caso la de los docentes en formación desde sus Representaciones Sociales de Identidad de Género. Este enfoque, como lo manifiesta Araya (2002), facilita ver la forma como se conjugan por igual las dimensiones cognitivas y sociales en la construcción de la realidad. Sin embargo en su óptica de análisis la elección de aspectos relevantes a investigar y la interpretación de los resultados, difiere en gran medida de la cognición social.

Aclarar esta diferencia entre cognición social y representación es importante debido a que en la óptica de la primera, el análisis se centra en los mecanismos de respuesta social; contrario a la segunda, las Representaciones Sociales, que buscan entender esos procesos simbólicos y modos de conocimiento relacionados con la conducta (Gilly, & Banchs, 1994, p. 11). Siguiendo esta línea de interés, se observa que entre las condiciones inherentes a los estudios de Representaciones Sociales de Género es importante la identificación del contexto social en el que las personas están insertas, en razón de lo que

se puede detectar desde las ideologías, las normas, los valores de las personas, las instituciones y los grupos a que tengan pertinencia y referencia los involucrados.

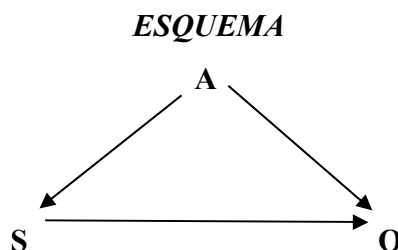
Para esta investigación es esencial desarrollar, desde las Representaciones Sociales, una comprensión cabal de la forma como los contenidos dados por los participantes en la misma, van reflejando en sus discursos “los substratos culturales de su sociedad, muy seguramente del momento histórico vigente y por supuesto la posición dentro de la estructura social” (Blanchs, 1994).

Pasar de la Cognición social a la Representación Social, según Moscovicci, implica tres pasos que comprenden: 1. Dar importancia al plano colectivo, enfocando los intereses a la parte ínter subjetiva y social diferente a lo que se ha venido observando de lazos entre sujeto-objeto. 2. Finalizar con la separación entre procesos y contenidos del pensamiento social para llegar a ver desde los contenidos resultantes deducciones de estos mismos partiendo de los mecanismos utilizados. 3. Pasar de investigaciones donde el campo es el laboratorio a “Estudios de Representaciones sociales en su propio contexto preocupándonos por nuestras realidades” (citado por Araya, 1988, p. 369).

Mediante estos pasos se va dando fundamento teórico a los propósitos de este trabajo porque en cada uno de ellos se develarán los contenidos resultantes del discurso que coadyuvará a la comprensión de la realidad social de este grupo de formadores frente a la temática de identidad de género.

En esta comprensión de la realidad, a partir de la construcción social, y siguiendo a Araya, se constituye en algo clave, en la teoría de las Representaciones Sociales, entender esa interacción de sujeto-objeto, porque no va existir un sólo sujeto, sino varios llamado por el autor “Alter” (A), quienes además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan a su vez una relación íntima con el objeto social.

Este planteamiento deja ver cómo se trasciende de un “esquema diádico, donde sujeto (S) y objeto (O) interactúan, para pasar a un esquema triádico donde otros sujetos también interactúan e inciden en la interacción sujeto-objeto” (Araya, 2002, p.17), lo que hace que los sujetos mencionados incidan en esta relación para contribuir en la realidad social de cada persona afectada por esta interacción.



**S. Sujeto.** Se refiere a la persona de quien se da cuenta sobre una Representación.

**A. O Alter.** Quien representa los intercambios que se hacen con otros sujetos, interacciones posibles en el entramado social frecuentado por ese sujeto o persona. Determinante o interviniente en lo resultante de esta dinámica.

**O. Objeto o producto:** Resultante de las interacciones dadas como Alter (A) para llegar a configurar la Representación Social que da cuenta de la realidad social en la que vive.

Es importante resaltar este esquema triádico de Moscovici, citado por Araya (2002.p.18) debido a la relación que deja ver entre “sujeto – grupo (otros sujetos)” a razón de la incidencia de esta premisa en el proceso de construcción del conocimiento que da lugar a la representación. Ilustración que permite la comprensión de fenómenos complejos como el de Representaciones sociales de género, que muy seguramente se generan en circunstancias y dinámicas diversas. Además el esquema evidencia en la construcción del fenómeno la forma multideterminada en que relaciones sociales y culturales van incidiendo sobre la misma.

Detenemos en la construcción de la realidad social propia de los sujetos es importante, ya que en ello se da lo que en términos de Moscovici vendría a ser el papel de Alter y lo significativo del mismo. Esto es primordial debido a que las personas, cuando se relacionan entre sí, reciben de éstas observaciones, críticas, comentarios y “filosofías” no oficializadas, que influyen decisivamente sobre sus escogencias para actuar frente a sus prácticas sociales. En este sentido, llegan a ser determinantes directos en la educación de sus hijos e hijas, visión de hogar, visión profesional, elaboración de planes y otros.

Esto denota la importancia de la teoría de Representaciones Sociales en tanto alude a “los procesos inferenciales presentes en la construcción de realidad y en la insistencia de que la realidad es “relativa” al sistema de lectura que se le aplica. De ahí que para acceder al conocimiento de las Representaciones Sociales se deba partir de un abordaje “hermenéutico” (Araya, 2002, p.18) Esta aclaración es pertinente en cuanto se concibe a las personas como productoras de sentidos, porque en la medida que se comprendan las Representaciones Sociales se llega a focalizar esas producciones simbólicas, esos significados y el lenguaje mediante el cual las personas van construyendo ese mundo en el que viven. Debido a esa focalización es que la corriente hermenéutica y las Representaciones Sociales se entrecruzan y presentan puntos de afinidad.

En estas circunstancias, donde la realidad es tal y como las personas la descifran y en donde la corriente hermenéutica da cuenta de la misma a través de esas interpretaciones sociales, se puede postular que “los significados y lo que a ellos se les atribuye para constituir así la única realidad que, efectivamente, existe para las personas: ...realidad tal y como la interpretamos, es la única realidad que puede tener, por consiguiente, unos efectos sobre nosotros” (Ibáñez, citado por Araya, 2002, p. 26).

Sin embargo, aunque en la teoría de Representaciones Sociales se enfatice en la importancia de los significados, los aspectos simbólicos y la actividad interpretativa de las personas, es necesario evitar caer únicamente en la interpretación, en razón de que la realidad social impone condiciones a los sujetos que las aborden sin que esto llegue a ser un determinismo estricto. Esto significa “que las matrices socio-estructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condiciones que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el “tejido relacional”, tal y como se deduce de lo que dice Ibáñez: “...nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida por factores que son independientes de cualquier interpretación” (citado por Araya, 1988, p. 26). Es por ello que este aspecto es de cuidado en la lectura de las Representaciones Sociales.

Profundizando en el sentido que cobran las Representaciones y su importancia para este trabajo, se toma un elemento básico de la teoría de Moscovici para señalar que “toda Representación Social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales”, planteamiento que tiene en cuenta aportes de Freud.

En esta construcción que hace Moscovici de la teoría de Representaciones Sociales toma en cuenta aportes de Berger y Luckman cuando hace referencia a la importancia de ver la forma como la realidad se construye en la vida cotidiana, de lo que es preciso señalar la forma en que la sociología entra a jugar un papel relevante para entrar a estudiar esos procesos mediante los cuales se va generando ese conocimiento. Connotación que cita Araya de (Eljebarrieta, p.26). Afirmando que los aportes que Se toman de estos dos autores se pueden exponer en tres elementos:

1. El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que nuestro conocimiento más que ser reproductor de algo persistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que conocemos.
2. que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.
3. la importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra (Araya, 2002, p. 26)

Estos elementos permiten dar mayor consideración al carácter productor del sentido de vida más que al reproductor de significados de la vida social, lo que resulta consecuente para la investigación abordada. De esta manera, es preciso ver lo que Moscovici define como Representaciones Sociales, no sin antes mencionar, como lo argumenta Araya, los múltiples conceptos que existen para tratar de definirlos, debido a que las Representaciones, aunque fáciles de captar, tienen dificultad al momento de conceptualizarse por la complejidad de los fenómenos de los que da cuenta. Por esta razón, es indispensable desplegar propuestas conceptuales diversas para dar evidencia y claridad a las mismas.

Así, la noción de Representaciones Sociales se define como

Una modalidad particular del 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 inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979. pp. 17-18).

Sin embargo, es bueno advertir que Jodelet (1984), desde el campo de la Representación y sobre el saber de sentido común, plantea otra interpretación que deja ver la forma en que los contenidos de la Representación manifiestan las operaciones que dan cuenta de los procesos generativos y funcionales con carácter social, expresada de la siguiente forma:

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento social elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida. (Araya citando a Jodelet, 1984, p. 473).

En estas concepciones se observan los diferentes énfasis de acuerdo con la posición del autor o autora, que guardan algo en común cuando se refieren a las funciones que las Representaciones Sociales cumplen frente a la comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos sociales. Junto con lo expresado es conveniente hacer una breve descripción de la noción de construcción social de la realidad implícita en la concepción de las Representaciones, desde la definición significativa elaborada por Ibáñez:

...La representación social es a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta por ejemplo la realidad”(Ibáñez, 1998:36)“[...] En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no solo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración...La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior sino que es un factor **constitutivo** de la propia realidad...La representación social es un proceso de construcción de realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido: primero en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a su configuración y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo en el sentido que las representaciones contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, **realmente** tal y como aparece a través de su representación social (Ibáñez, 1988. p. 36-37).



Lo expuesto evidencia lo difícil y cuestionable de la realidad en la cual nos desenvolvemos porque de una forma u otra resultamos siendo validadores y constructores de esta misma realidad. Sin embargo, no se puede ser ajeno a la forma en que cada uno de nosotros incidimos en la formación de la representación o representaciones, como lo manifiesta Ibáñez (1988), reintroduciendo todo un campo social muy lejos de ser exclusivamente subjetivo, debido a la forma como se orienta a partir de la realidad tanto material como objetiva desde donde son incuestionables las opciones en la construcción del objeto.

Según Ibáñez, esa realidad tan importante y en la cual nos desenvolvemos es parte de una actividad constructora de Representaciones Sociales; pero no de cualquier tipo, debido a la forma en que se somete a una serie de constricciones. Esto muestra la importancia y la responsabilidad que encierran estos mecanismos de construcción por medio de los cuales es posible el cambio social incentivado y propiciado, si cada uno de nosotros lo incitamos.

A partir de estos presupuestos es importante dar un abordaje de la forma como se da lugar a las representaciones sociales debido a la forma en que se construyen desde una serie de materiales de diversa procedencia sin desconocer que son del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia según lo dice (Ibáñez; 1988). Descifrando "...en su plano general las fuentes de determinación de las Representaciones Sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas" siendo estas las características de determinada sociedad al igual a los valores y creencias circulante dentro de la misma.

Otras fuentes de determinación aún más específicas en la dinámica propia e interna de la Representación Social, se condensan, según Ibáñez (1998), en estos tres mecanismos: "objetivación, anclaje y practicas sociales" (p.41). El primero, la "objetivación", toma en cuenta "la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas". El segundo, "anclaje", debe mirar en qué forma las estructuras sociales van influyendo en la formación de Representaciones sociales; y, de qué forma esos esquemas ya constituidos intervienen en la formación de nuevas representaciones. El tercero, constituido por "las prácticas sociales", está directamente relacionado con las modalidades diversas de comunicación social, pero bien valdría la pena mencionar la influencia capital en lo que a comunicaciones interpersonales se refiere, sobre todo aquellas conversaciones efectuadas en el transcurrir de un día de la vida cotidiana de las personas.

Es preciso también expresar el porqué del calificativo "social" de una Representación. Ibáñez lo resume en tres aspectos: El primero, cuando menciona que algo es social en la medida como va posibilitando la producción de procesos claramente interactuantes. El

segundo da lugar al hecho de compartir con un conjunto más o menos amplio de personas. Y un tercer aspecto, para referirse a la configuración y conformación de grupos sociales, especialmente interesados en la identidad. En síntesis, “lo social no estriba en el hecho de que cierta característica sea compartida por diversas personas, grupos o entidades de más amplio abasto...”. Es necesario ver como “...lo social es una propiedad que se imprime en determinados objetos con base a la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social” (Ibáñez 1998, p. 43).

## 5. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO

El carácter social presente en el tema de estudio, donde lo subjetivo juega un papel importante, hace que la modalidad de esta investigación sea cualitativa (hermenéutica - interpretativa) con características interactivas del orden fenomenológico. Esto porque desde la información suministrada por el grupo de docentes en formación se da lugar a la comprensión de las perspectivas de los y las participantes, teniendo presente sus experiencias vividas en relación con las Representaciones Sociales de Identidad de Género que ellos y ellas manifiestan. A través del análisis de esta información se busca entender cómo, desde estas experiencias, el fenómeno se construye y se legitima.

Fue necesario tener en cuenta que cuando se trata de Representaciones Sociales no se debe desconocer los avances que hasta el momento se han dado, es por eso que se tomó como elemento de abordaje la Escuela Clásica desarrollada por Denise Jodelet, en relación estrecha con la propuesta de Serge Moscovici (Araya, p.47). La razón que hizo optar por este método de investigación no es otro que la develación que desde esta Escuela se le ha dado al aspecto constituyente más que al aspecto constituido en una Representación Social, por supuesto pertinente para el caso de la Identidad de Género.

Se escogió el enfoque procesual, siguiendo a Jodelet (citado por Araya, 2003), porque desde éste se puede privilegiar los postulados cualitativos, esto es, el análisis social de la cultura en la que interactúan los sujetos y las interacciones sociales en este caso las de las Representaciones Sociales de Identidad de Género de los y las docentes en Formación de la Licenciatura en Educación Básica de la FESAD.

Para acceder al contenido de las Representaciones Sociales de Identidad de Género se utilizó La Técnica de Grupos Focales (Bonilla & Rodríguez, 1997), porque a través de ésta se busca conocer desde el discurso, el contenido de la Representación que dinamizan los y las docentes en formación. Para ello fue básica la técnica de recolección de información.

La anterior técnica se complementó con otras desarrolladas de forma complementaria dentro de la misma dinámica de grupos focales, como La Carta Asociativa (H. JAOUI 1979) para la búsqueda de la estructura y del núcleo central o carta mental, que se trabajó en tres momentos, así: 1. En principio, se utilizó el término inductor Género desde el esquema Hombre – Mujer; con el fin de sensibilizar a los y las participantes para aportar una asociación con palabras que sustituyeran a hombre o mujer. 2. Una vez elaborada esta primera asociación se pidió producir una segunda serie de asociaciones; siempre y cuando no se perdiera de vista el primer término Hombre – Mujer, pero ahora con un segundo aspecto que unido a estos términos le permitieran una nueva asociación. 3. Sin perder de

vista el elemento Hombre - Mujer se siguen solicitando nuevas asociaciones hasta llegar a desarrollar cadenas que hasta lo posible no superaron las dos o tres asociaciones.

También se usó la técnica de constitución de pares de palabras (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica –INRP-,1986, p, 65) que buscó una puesta en evidencia del núcleo central de la Representación. Con este propósito, se les pidió a los y las participantes escribir un corpus de palabras (amplio) que sustituyeran los términos Hombre y Mujer. Una vez producido este corpus se continuó construyendo conjuntos de pares de palabras en las que determinaban su agrupación (análisis que permitió especificar el sentido de los términos). Para enriquecer la técnica se solicitó a los y las participantes elegir los pares más importantes; como también manifestar el procedimiento utilizado para asociar o relacionar los dos términos.

Como complemento se dio curso a los triz jerárquicos, acudiendo a Abric (1989), donde los y las participantes recolectaron un conjunto de palabras o sinónimos de género tanto para hombres como mujeres, hasta disponer de un número de 32 ítems. Se continuó solicitando separar los anteriores ítems en dos grupos (uno con los diez y seis ítems más característicos de hombre y mujer y otro grupo con los diez y seis ítems menos representativos). Siguiendo el proceso se hicieron grupos de ocho y ocho con las características antes mencionadas, hasta llegar a cuatro y posteriormente a dos. Esta técnica contribuyó a la búsqueda de la organización y estructura de la representación (elementos centrales) de género en los y las docentes.

Para verificar la centralidad de la Representación de Identidad de género de los y las docentes en formación se trabajó el Método de inducción por guión ambiguo (Moliner, 1993), para efectos del procedimiento se presentó a los y las participantes un escrito con dos características. Uno en el que se expresaba de forma ambigua -todo lo contrario de ser hombre o mujer- y otro haciendo referencia de lo que si encierra ser hombre o mujer. Con este procedimiento se buscaba que las mujeres y los hombres dejaran ver lo que en verdad les gustaría ser como hombres o mujeres. Esto surge cuando los y las estudiantes subrayan de forma indiferente en las dos modalidades presentadas, y que por lo tanto al no poderse considerar como específicos del ser hombre o mujer, fue necesario que se constituyeran como los elementos periféricos. Mientras que los subrayados por los y las estudiantes donde se hace referencia específica al objeto estudiado, es decir, las Representaciones de Identidad de Género, en este caso hombre – mujer, hacen que aparezcan como núcleo central porque siguen determinando la significación de la situación.

Se tomó en cuenta para el Análisis de la Información la perspectiva u orientación teórica como criterio clave para la clasificación del enfoque teórico- metodológico.

## 5.1. PARTICIPANTES DE LOS GRUPOS FOCALES

En Bogotá se trabajó con dos grupos: el primero conformado por seis hombres y seis mujeres y el segundo, cuatro hombres y cuatro mujeres. En Tunja dos grupos conformados por cuatro hombres y cuatro mujeres.

Características de los participantes: Los docentes en formación de Bogotá respondieron a edades entre 17 y 39 años y los de Tunja entre 21 y 38 años. Todos los y las participantes se encuentran cursando semestres diferentes dentro de la licenciatura, provenientes de Bogotá, Tunja y pueblos aledaños a estas dos ciudades.

**Matriz 1.** Conformación de Grupos Focales

CREAD	BOGOTA	TUNJA
CRITERIO		
Estudiantes De Licenciatura de los CREAD Tunja y Bogotá conformados equitativamente en número de hombres y mujeres	<p>PRIMER GRUPO</p> <p>Seis mujeres, seis hombres</p> <p>HOMBRES</p> <p>Uno de décimo semestre dos de primer semestre, Dos de sexto semestre. Uno de quinto semestre</p> <p>MUJERES</p> <p>Dos de Octavo semestre</p> <p>Uno de Primer semestre</p> <p>Tres de Segundo semestre</p> <p>Una de Sexto semestre</p>	<p>PRIMER GRUPO</p> <p>Cuatro hombres, cuatro mujeres</p> <p>HOMBRES</p> <p>Uno de primer semestre</p> <p>Uno de noveno semestre</p> <p>Dos de tercer semestre</p> <p>MUJERES</p> <p>Dos de primer semestre</p> <p>Una de sexto semestre.</p> <p>Una de octavo semestre</p>
Estudiantes De Licenciatura de los CREAD Tunja y Bogotá conformados equitativamente en número de hombres y mujeres	<p>SEGUNDO GRUPO</p> <p>Cuatro mujeres cuatro hombres.</p> <p>Hombres</p> <p>Uno de primer semestre, uno de tercer semestre, uno de sexto y uno de 11 semestre</p> <p>MUJERES</p> <p>Una de primer semestre</p> <p>Dos de segundo</p> <p>Una de noveno semestre</p>	<p>SEGUNDO GRUPO</p> <p>Cuatro hombres cuatro mujeres</p> <p>HOMBRES</p> <p>Dos de tercer semestre, uno de quinto semestre, uno de octavo, y uno de noveno semestre.</p> <p>MUJERES</p> <p>Una de primer semestre</p> <p>Dos de tercer semestre</p> <p>Una de sexto semestre</p>

## 5.2. PROCESO DE DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

### FASE UNO. Convocatoria y desarrollo de la discusión

El objetivo de este momento se tradujo en la conformación de los grupos focales para, junto con las demás técnicas, llevar a cabo el desarrollo de la recolección de la información. Todo lo anterior con base en los referentes teóricos y de acuerdo con la parte metodológica propuesta en la investigación.

#### Acciones adelantadas:

El proyecto se dio a conocer en espacios de encuentro con los estudiantes, a través de tutorías, los días sábado. Una vez expuesto se hizo un llamado a aquellos interesados en participar en la selección y conformación de los mismos. Reunido un número considerable de participantes se dio curso a la elaboración de un cronograma de convocatoria y consolidación de los grupos.

#### Resultados de la dinámica:

Se establecieron criterios de selección en los estudiantes.  
Preparación de los lineamientos para llevar a cabo el encuentro.  
Acuerdo de fechas para realizar las discusiones con los grupos.  
Establecimiento e información de los lugares de encuentro.  
Desarrollo y ejecución de las diferentes técnicas alrededor de los grupos focales.

### FASE DOS. Registro y transcripción de los discursos producto de la discusión y aplicación de técnicas

Cada encuentro se grabó y transcribió una vez finalizados, además se registraron las reacciones manifiestas por los participantes de los grupos focales, para enriquecer y tener como fuentes argumentativas en la parte de interpretación y explicación del fenómeno.

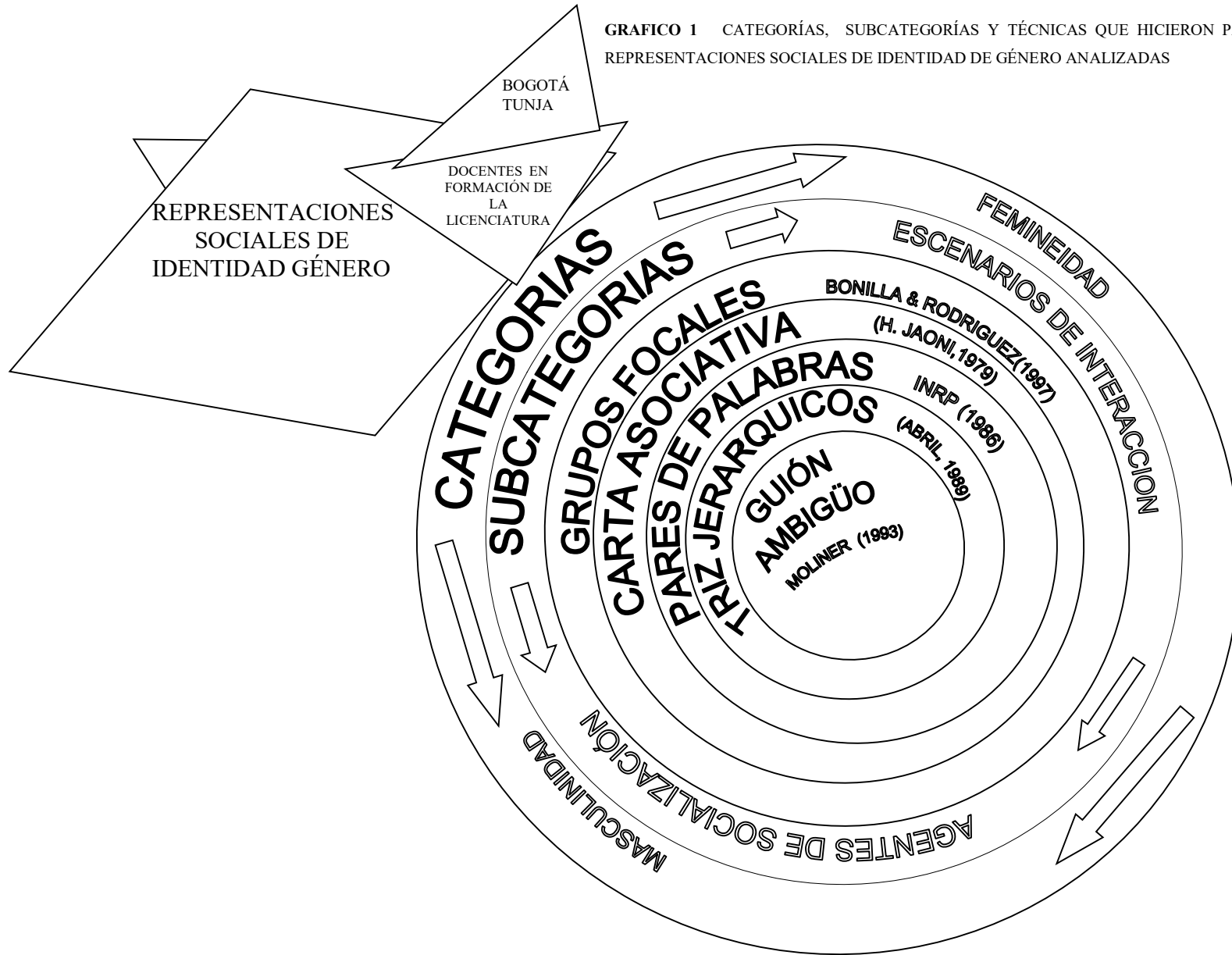
### FASE TRES. Análisis, Clasificación e Interpretación de Textos

Para una revisión coherente del discurso se partió de unas categorías establecidas: Femenidad y Masculinidad, de las cuales se desprendieron dos subcategorías: agentes de socialización y escenarios de interacción, siempre presentes en los discursos de los y las docentes en formación, y las cuales son un elemento importante en la construcción que da lugar a las Representaciones.

**Matriz 2** Categorías y Subcategorías de Análisis

Categoría de análisis	GRUPOS BOGOTA	GRUPOS TUNJA
<p><b>FEMINEIDAD</b> Se estableció las características atribuidas a su deber ser y hacer femenino, más allá de las características anatómicas de la mujer. Recoger todo aquello que las docentes en formación desde que tienen uso de razón han convertido en sus actividades, funciones, juegos, atributos y obligaciones que se han llegado a considerar parte de su vida.</p>	<p>Agentes de socialización (primarios y secundarios)  Escenarios de interacción) (lugares físicos donde se representa la vida cotidiana, constituidos por unos marcos primarios como secundarios. Los primarios donde viven las personas y los secundarios donde interactúan con los otros)</p>	<p>Agentes de socialización (primarios y secundarios)  Escenarios de interacción) (lugares físicos donde se representa la vida cotidiana, constituidos por unos marcos primarios como secundarios,, los primarios donde viven las personas y los secundarios donde interactúan con los otros)</p>
<p><b>MASCULINIDAD</b> Maneras de ser hombre que no sea resultado biológico, sino construcción sociocultural, acerca de cómo deben ser y comportarse los hombres. Ver como un aspecto que se aprende y construye.)</p>	<p>Agentes de socialización (primarios y secundarios)  Escenarios de interacción primarios como secundarios</p>	<p>Agentes de socialización (primarios y secundarios)  Escenarios de interacción primarios como secundarios</p>

**GRAFICO 1** CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y TÉCNICAS QUE HICIERON PARTE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE IDENTIDAD DE GÉNERO ANALIZADAS





Dentro del análisis de la información a partir de las categorías y subcategorías trabajadas, se evidenció la identificación del contenido, el estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía, así como la determinación y el control del núcleo central sobre las Representaciones de Identidad de Género.

En el análisis del contenido de la Representación se puede ver, por un lado, la cantidad de información encontrada y su calidad, en especial las características más o menos estereotipadas, lo cual revela la presencia de la actitud en la información. Y por otro lado, su organización, el campo en sí de la Representación, donde se hacen visibles las explicaciones dadas por los docentes sobre la realidad formada por ellos con base en las relaciones cotidianas; sin perder de vista la consideración de su pertenencia a grupos y ubicaciones sociales como determinantes en la precisión de la información a que se tuvo acceso.

Lo anterior además reposa en una organización sobre una jerarquía determinada entre elementos y esto tiene que ver con lo que se va denominar núcleo central (donde se estudian las relaciones entre los elementos suministrados por los y las estudiantes, la importancia relativa y jerárquica de los mismos).

En el análisis sobre el determinante y control del núcleo central se buscó revisar la incidencia de factores que alrededor del núcleo y de los denominados periféricos puedan llegar a contrarrestar y plasmar posibilidades de reconstrucción y manejo sobre la Representación. Lo expresado se visualiza en la Grafica .1.

## 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue llegar a explorar las Representaciones Sociales de Identidad de Género, a partir de la conformación de cuatro grupos focales, complementado este espacio con otras técnicas –según se estipula en la metodología- y contando con la colaboración de los y las docentes de la Licenciatura en Educación Básica de la UPTC, en los CREAD de Bogotá y Tunja. Además se enfocaron los resultados de la información hacia las relaciones con las prácticas sociales imbricadas en las Representaciones, porque al visualizarlas se pueden sugerir reflexiones que dan lugar a transformaciones y nuevas prácticas tanto educativas como sociales.

Explorar las Representaciones confrontando los discursos sobre Identidad de Género, de los y las docentes y la teoría, resultó útil y enriquecedor, porque evitó caer en generalizaciones en la medida que fue posible visualizar elementos comunes entre lo manifestado por las teorías y las experiencias a la luz de lo expresado por los y las docentes.

Asimismo se hace necesario mencionar que dentro de la exploración se encontraron elementos que dejan ver cómo desde la cultura se le atribuye a la diferencia biológica de los cuerpos -el sexo- un conjunto de funciones, roles, significados y características específicas o estereotipadas. Este factor resulta determinante y además proyectivo en lo que han llegado a ser, hoy en día, hombres y mujeres. Esto permitió establecer como evidencia sus explicaciones manifiestas en los discursos, desde las cuales se puede identificar y hacer explícitas las formas sociales de las que hoy ellos y ellas son ejemplo de esa Representación.

Como los resultados cobran sentido a la luz de “agentes socializadores” y “escenarios de interacción” dentro de las categorías de Femenidad y Masculinidad, es importante señalar que la descripción se va dando de forma circunstancial, sin separar dentro del análisis las dos categorías. Por el contrario, su presentación aleatoria permite evidenciar, la materialización de las Representaciones de Identidad de Género, alrededor de un proceso. Esto fue consecuente con la metodología abordada pues las técnicas fueron complementarias, porque lo escrito sólo cobra validez cuando desde sus discursos los docentes en formación empiezan a argumentar sobre los mismos. Se advierte, sin embargo, que abordarlas no es tarea fácil.

En la parte final de éste análisis se deja la evidencia y visualización de las Representaciones Sociales de Identidad de Género en los y las docentes en formación de

la Licenciatura en Educación Básica, extraídas a través de las cuatro técnicas complementarias aplicadas a los grupos focales y desde las cuales se ve e interpreta el sentido figurado de las mismas.

El sentido figurado de las Representaciones Sociales de Identidad de Género obtenido de las expresiones descritas por este grupo de docentes cobra mayor significado cuando desde los discursos los docentes en formación dejan fluir experiencias vividas que dan pie a las subcategorías emergentes denominadas “Agentes de socialización” y “Escenarios de interacción”, las cuales constituyen elementos importantes para el análisis.

### 6.1. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

Hablar de “Agentes de socialización” y traer a la luz la importancia de éstos en la elaboración de las Representaciones Sociales de Identidad de Género de los y las docentes en formación, es prioritario. Para ello, se parte de los planteamientos de Berger y Luckman (1983) sobre dos formas de socialización que priman en el ser humano: la “Socialización Primaria” y la “Socialización Secundaria”. En la primera, los autores se refieren a esa socialización que se lleva a cabo en el entorno familiar, donde su carácter impositivo prima, como también su fuerte componente emotivo. En la segunda, las mediaciones afectivas se debilitan y cobran valor las interacciones humanas mediadas por los intereses institucionales y las prácticas que allí se desarrollan.

Al respecto, se encontraron contenidos significativos proporcionados por los y las docentes, en los siguientes términos: cuando se les menciona que las niñas, al quedarse en casa, les evitaban caídas u otras cosas que pudiesen sucederles y causarles daño, responden que esto se debía a que: “Eso era cuestión de nuestros padres”. Mientras que los niños, señalan ellas, “les dejaban divertirse al frente”. Por otro lado expresan, que por lo general, “en casa los integrantes de la familia eran: dos hombres y dos mujeres”, “entonces a las niñas nos ponían a hacer el oficio y los niños no hacían ningún tipo de aseo”: Esto al final terminó convirtiéndose en un hábito, pues llegaron inclusive, ellas mismas, a establecer unas tareas que se iban rotando con el tiempo: “una lavaba la loza y la otra organizaba el aseo de la casa”.

La rutinización de ciertas actividades, de acuerdo con el sexo, es evidente, tal como lo expresa uno de los docentes: “Me la pasaba con mi papá”, quien, como el mismo participante lo deja entrever, iba inculcándole lo que como hombre debía hacer. En el ejercicio de discusión, éste expresa: “Por lo general no permanecía con mis hermanas, pues ellas casi siempre estaban en casa, mientras que esas actividades propias de los hombres eran fuera de la casa”; y esto, afirma, “va quedándose porque después cuando uno comparte con los amigos” hay “quienes dicen acá los hombres y por allá las mujeres”, lo cual llega a sonar tan familiar que se convierte en una rutina, una rutina que afianza un sentido en la Representación que se sustenta en la diferencia de sexos y que denota el predominio de lo masculino sobre lo femenino.

Estas expresiones cobran valor desde la perspectiva de Araya (2005), quien sostiene que los grupos van dando determinadas atribuciones no tanto por lo que creen o comuniquen, sino porque utilizan y reproducen esa información que circula y que es proporcionada en estos casos por la familia y luego acentuada por los amigos. Esto corrobora lo afirmado por Moscovici (Citado por Araya, 1979) cuando se refiere a estos comportamientos como conjuntos dinámicos que van adquiriendo características que se producen en los individuos -los y las docentes- desde el medio en el que se encuentran, constituyendo a su vez acciones que van modificando a ambos; pero no como reproducción, sino más bien como algo cotidiano y sin reacción a ese estímulo exterior.

La forma como se relatan los contenidos que circulan sobre las Representaciones Sociales de Identidad de Género, en los y las docentes, resalta la importancia de los planteamientos de Berger y Luckman (1983), quienes consideran la construcción de la sociedad y la configuración de la identidad social como un proceso continuo y dialéctico compuesto de tres momentos: El primero, la “externalización”, donde los individuos en los procesos de interacción van construyendo un orden social que luego van constituyendo como conocimiento social. El segundo, la “objetivación”, en donde se ve un orden social construido a través de procesos de habituación e institucionalización, que responden a una necesidad de legitimación para el ejercicio del control. Éste se va objetivando, ocultando inclusive su génesis humana, y por su acentuación cobra sentido a través de representaciones simbólicas, haciéndose inclusive extraño a las nuevas generaciones. El tercero, la “internalización”, que es la facultad mediante la cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia de los individuos durante la socialización

Según lo expuesto por los autores mencionados, se encontró en los discursos de los y las docentes contenidos de las Representaciones muy significativos que pueden presentarse como evidencia de sus procesos de “externalización”, “objetivación” e “internalización”, como por ejemplo lo relata el docente: “Recuerdo una anécdota del carro con papá. Él decía: ‘páseme un llave 916’ y en lugar de pasarle la llave 916, yo le pasé un martillo. La respuesta era entonces el martillo por los pies. Ahí aprendí a diferenciar las cosas y ahí aprendí a conocer más las herramientas que él manejaba”. Esta situación descrita por el participante evidencia la forma como la “externalización”, cobra significado en las personas, dándose en ese proceso de interacción un elemento que le permite ir construyendo ese orden social que luego constituye en conocimiento social. El segundo momento se configura de esta forma: “Ahorita con mi hijo también soy así. El tiene 4 años y le voy enseñando: ‘esto se llama destornillador, esto llave, esto alicate, tráigamelo’, así el va aprendiendo”. En esta afirmación está presente la “objetivación” que se da con el paso de la “externalización” al orden social construido por su experiencia de hijo. Este proceso se refleja en su devenir, donde la habituación e institucionalización, por la necesidad de un ejercicio de control -de lo que ahora constituye la autoridad sobre su hijo-, se objetiva a partir de la experiencia que tuvo este docente con su padre. A su vez, esta experiencia pasa a constituir la “internalización” que se expresa cuando el docente dice: “Ahorita con mi hijo también soy así; el tiene 4 años y le enseño: ‘esto se llama

destornillador, esto se llama llave, esto es un alicate; ¡tráigamelo!, ¡pásemelo! y él va aprendiendo de esa forma en que a mi también me enseñaron”. Esta expresión sin lugar a duda pone de manifiesto la forma como el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en este hijo del docente durante la socialización que entre padre e hijo se vuelve a dar.

No en las mismas condiciones, pero constituyendo un proceso de influencia de los agentes primarios y secundarios, se presentan ejemplos de “externalización, objetivación e internalización”, en los siguientes términos: “Desde mi experiencia personal”, “tuve una época de mi vida”, “en mi casa sólo hacia el aseo” “recuerdo que se planchaba, cocinaba, en si todos esos oficios de la casa”. Estas expresiones dejan ver un momento de la “externalización” a través de la experiencia con los agentes primarios, la familia, donde se construye un orden social. Si bien, como lo manifiesta la docente, “Al entrar a la universidad esos oficios no eran tan importantes...mi atención estaba en el estudio”; sin embargo, surge otro momento de su vida que trastoca la primera experiencia: “Cuando conocí el amor”, “me enamore y tuve mi hija...así empecé una relación con un hombre”. En esa relación estaba presente su suegra de quien dice: “Ella planchaba perfecto, cocinaba platillos exquisitos, entonces él... cocina súper, el plancha, lava hace de todo y yo era un poco, pues mucha gente dice: floja”, “como en mi casa lo único que hacia era arreglar la casa y lavar mi ropa”. En este discurso la “objetivación” se acentúa a partir de una necesidad y control de legitimidad sentimental por parte de la docente, porque retoma esa enseñanza no tan marcada por sus padres, pero que como lo expresa ella de manera negativa: “Vino un choque, donde volver a retomar esos roles”. Aquí su familia no era quien le estaba enseñando, sino que, según ella, “el amor” hace que recuerde lo aprendido en casa, pero no solo esto sino la necesidad de perfeccionarlo.

Siguiendo el rastreo de su discurso, “ve en su suegra“un agente de socialización secundario que inclusive debe llegar a superar para garantizar el amor de su compañero. Así como lo confirma la docente: “llegó a la conclusión que cada familia tiene su forma de hacer el arroz, su forma de cocinar las papas, entonces ‘yo’ tuve que iniciar ese proceso de aprender de mi suegra, a hacer todos esos menesteres y perfeccionar muchas cosas”, continúa “me costó muchísimo retomar eso”, refiriéndose a roles que había dejado de lado cuando estaba estudiando.

De igual forma vemos el proceso de “internalización” y “objetivación” cuando esta docente dice: “Ya después tenía a cargo mi hija, mi esposo”, porque según ella, “tenía que velar por muchas cosas y aunque un poco impactante” “por tener que retomar las cosas”, “hoy día después ...de varios años desde que me casé y todo”, “las cosas han mejorado” “pues aunque ... se tiene una época de soltería de pronto de chévere así donde uno quiere como imponerse y ”no” llega su momento como de cambiar el rol, de hacer otras cosas, pero “no” porque toca retomar y hacer las cosas con amor”. Estas declaraciones muestran el proceso de “internalización” en la experiencia manifiesta por la estudiante, porque vuelve a objetivar socialmente un rol, que aunque no es tan grato, parece necesario en sus relaciones sociales; inclusive, sigue proyectándolas en la conciencia durante la socialización que hoy en día mantiene en su entorno.

Estos ejemplos permiten apreciar las maneras como se materializa y da forma a las Representaciones Sociales de Identidad de Género. Además, muestran los agentes sociales que las dinamizan y las hacen posibles; aunque en circunstancias distintas, se aprecia su significación. En este punto cabe mencionar la importancia que asume la construcción de Representaciones Sociales en procesos inferenciales presentes en la construcción de realidad de los participantes. Ahora bien, es válido insistir que toda realidad es relativa al sistema de lectura presente en los sujetos inmersos en el proceso, lo que confirma la connotación hecha por Moscovici cuando sostiene que “lo que cuenta no son los substratos sino las interacciones”. De allí la observación enteramente exacta acerca de que lo que permite calificar de “sociales” a las “representaciones” no es necesariamente “los soportes individuales o grupales” sino “el hecho de que estas Representaciones sean elaboradas en el proceso de intercambios y de interacciones” (Moscovici, citado por Araya, 2002, pp. 8-9).

## 6.2. ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

Los Escenarios de interacción son cruciales para observar la magnitud y el significado que tienen las Representaciones Sociales de Identidad de Género en los distintos procesos de materialización de las mismas. Esta materialización se da en diversas y complejas experiencias que permiten identificar elementos claves para descifrar los contenidos y sentidos que contienen dichas representaciones.

Una de ellas, que nos permite ver la forma como interactúan los distintos elementos comprometidos en los Escenarios de interacción, la expresa un docente en los siguientes términos: “Llega un tiempo en el que uno quiere pasar más tiempo con los amigos, aunque no tenía muchos, pero sí tenía uno que fue el de mi infancia, en esa edad entre 8 y 10 años, en ese tiempo pues ya estaba en la escuela donde compartíamos”. En este mismo sentido, otro compañero relata que “en la escuela o en el barrio, con mis amigos, se sentía presión para jugar aparte niños y niñas, determinados juegos; sobre todo cuando salíamos a jugar con los amigos de la calle, el barrio, la cuadra, porque uno respondía como si alguien lo estuviera juzgando”. Estos relatos nos permiten hacer una interpretación desde la teoría de Goffman, quien nos dice que: “La sociedad está organizada sobre la base de que cualquier individuo con ciertos rasgos sociales, que tiene un derecho moral a esperar que los demás lo valorarán y lo tratarán de un modo adecuado. Conectado a este principio está un segundo principio: en el cual un individuo que implícita o explícitamente da a entender que tiene ciertos rasgos sociales debe ser de hecho lo que pretende ser” Goffman (1959, pp. 1-14). Como se advierte, las Representaciones de Identidad de Género se dinamizan gracias a las interacciones dentro de los procesos de materialización que los y las docentes exponen desde su propia experiencia, y en ellas se evidencian tendencias basadas en la diferencia de género, en este caso sobre el predominio de lo masculino.

Analizando los relatos de los y las docentes y lo que para ellos y ellas constituye la formación en Representaciones Sociales de Identidad de Género resulta revelador el modo

como se dan las interacciones y sus incidencias en los sujetos implicados, como lo ilustra lo relatado por uno de los participantes: “Soy el único hijo hombre. Mi papá me llevaba y mi mamá permanecía con mis hermanas que son dos. Me la pasaba con mi papá y en los trabajos que él hacía. Él me decía: ‘estos son los trabajos de los hombres y los hombres tenemos que hacer estos trabajos’. Y pues a veces me llevaba a fútbol, al estadio, y a ver juegos que realizamos los hombres. Y él me decía: ‘esto es lo que usted tiene que jugar o lo que tiene que aprender a jugar’. Más o menos como inconscientemente me iba diciendo este es el camino, porque yo me la pasaba con él y nos la pasábamos jugando muchas cosas que él me enseñaba. Ya a medida que uno va creciendo y en el caso mío también los amigos mayores eran los que decían, los hombres acá las mujeres allá, las mujeres no deben jugar fútbol y pues uno hacía caso. Incluso es tan común que hoy en día lo asuma como tal y me parece normal”. Sin duda esta experiencia encaja en lo que Goffman (1959) dice respecto a la forma como la interacción (es decir el cara-a-cara) puede ser definida como una influencia recíproca de los individuos sobre las mutuas acciones. Esta influencia es mayor cuando el sujeto permanece en una mutua e inmediata presencia física. Por ello, como complementa el autor, una actuación se da en un proceso donde la actividad de un participante sirve para influir de algún modo sobre cualquiera de los demás participantes.

El discurso expresado por el docente y su relación teórica se complementan con lo que sostiene Moscovici (1992), cuando plantea esa estrecha asociación entre las Representaciones y las comunicaciones, en el sentido que las Representaciones son confeccionadas en el curso en que se entablan las comunicaciones, como bien lo evidencia el ejemplo señalado. Es indispensable aclarar que las Representaciones no se deben concebir como producto hecho para luego divulgarlo, sino la manera como las Representaciones adquieren forma y valor siempre que estén circulando. De acuerdo con estos planteamientos teóricos se puede resaltar cómo estas Representaciones siguen dependiendo de una dinámica social, donde se supone se da comunicación y vínculo social, ya sea real o simbólico. En este contexto, es bueno advertir, que pueden incluso existir Representaciones dominantes impuestas de forma involuntaria o inconsciente al sujeto. Según esto sería pertinente preguntarnos si ¿circula todavía dentro de los docentes este tipo de Representaciones de Identidad de Género, y si es así, cómo lo está asumiendo el docente en formación? ¿Reflexiona o no frente a esto?

Para seguir este análisis es preciso evidenciar afirmaciones de los docentes que tienen relación con la forma como actúan o participan en la interacción, por ejemplo: “El lugar donde anduve mi infancia, los amigos de la cuadra, de la calle, prácticamente la mayoría eran ‘niños’ y ‘las niñas’ hacían casi siempre sus actividades dentro de las casas”. “Los niños” eran más de estar en la calle, de salir a jugar todos los juegos de coger ... teníamos mas libertad, digamos de poder salir y entrar cuando se quería mientras que ‘las niñas’, por lo general, estaban más en sus casas”. Esto tiene directa relación con las explicaciones de Goffman (1959), cuando hace ver en las interacciones unas actuaciones que bien

pueden considerarse como audiencias, como observadores o como cooparticipantes. En este sentido, como se ve con claridad en el discurso del docente, la pauta de interacción es preestablecida por la misma sociedad, la que a su vez se despliega durante una actuación, la cual puede ser de nuevo presentada o desplegada en otra u otras ocasiones para llegar a llamarse “parte” o “rutina”. Estos últimos son términos situacionales fáciles de relacionar con términos convencionales estructurales. Siguiendo a Goffman, y gracias al significado que cobra el ejemplo, un individuo o actor (performer) realiza la misma parte o papel ante la misma audiencia en distintas ocasiones, con esto, es probable que surja una relación social, llegando en un momento dado a asumirse como rol social. Así, esto genera una realización de derechos y deberes ligados a un status, propiciado, como vemos en el ejemplo, por los actores (audientes, observadores o cooparticipantes).

Lo anterior muestra ese vínculo que posibilita la materialización de las Representaciones Sociales de Identidad de Género desde el momento en que éstas son construidas en situaciones de práctica social -el ejemplo lo muestra-, como cuando vemos a ese docente en formación como actor social inscrito en una posición y lugar social. En este momento se va dando la Representación y ésta depende de esas normas, ideologías y prácticas institucionales asociadas a la posición y status en el que se encuentra inmerso (Plon1975) y (Guilly, 1980). La pregunta frente a esto sería ¿asumen los y las docentes en formación los roles ya determinados como si fuesen normas, sin detenerse a reflexionar, intuir y negociar frente a los mismos?

De otra parte, si seguimos interpretando el ejemplo y buscamos el significado que adquiere en lo que se refiere a las Representaciones Sociales, podemos, con base en Doise (1984), mostrar la forma como las Representaciones son el resultado o parte del bagaje cultural de una sociedad, siempre que en el mismo proceso se privilegie el contenido de ese conocimiento social. En este punto, el autor deja ver cómo el lenguaje, considerado como un producto cultural, se constituye en un momento dado en aspecto central, cuando el individuo determina la Representación que prefiere. Esto, sin olvidar la forma como esos contenidos de socialización adquieren memoria colectiva cuando llegan a pensarse, interpretarse y materializarse en procesos de objetivación, presentes en la realidad expuesta por el individuo -como en el caso del docente en formación cuando va eligiendo dónde juega y con quién juega-.

En este análisis considerar evidencias como las que brindan los ejemplos permite visualizar en el fenómeno estudiado que lo verdadero en una intervención social, no es tanto la comprensión de la realidad objetiva de una situación, sino conocer y comprender tanto la manera como los grupos se apropian de esa realidad, así como también observar cómo las prácticas sociales gestan y mantienen determinadas versiones de las mismas.

Otro ejemplo expresado a través de los discursos de los docentes que están relacionados con los Escenarios de interacción entendidos como espacios donde se desarrolla la trama de la vida, se describe así: “cuando niño me parecía raro jugar stop, pues para mi era un



juego de niñas, no era que no me gustara pero sentía vergüenza al hacerlo. Existía un temor a ser juzgado”, y enfatiza, “no lo practicaba no porque no me gustara, sino por el temor que esto producía frente a los compañeros y el juzgamiento de quienes pudieran a uno verlo”. Frente a lo anterior otro estudiante afirma: “cuando estaba solo con mis compañeras jugaba stop, pero cuando me rodeaba de mis amigos que vergüenza llegar a jugar eso” (Discurso de un estudiante de segundo semestre, Cread Bogotá, noviembre 2007).

La interpretación de esta experiencia, desde la perspectiva teórica de Goffman (1959), nos remite a “escenarios y bastidores”, términos que se entienden como “los escenarios” donde se representa el teatro de la vida cotidiana, que son lugares reales, físicos. En este sentido, la realidad se compone de estratos: El mundo material es el estrato básico. En él, los individuos se ubican en cuanto cuerpos físicos reales y realizan rituales que generan un segundo nivel de realidad: las instituciones sociales y «así mismos» socialmente construidos. “El escenario”, es el lugar donde tiene lugar la Representación, encontrando que los diversos accesorios buscan causar una cierta impresión y facilitar un cierto tipo de Representación. Mientras que los “bastidores” son lugares no visibles desde el “escenario”. Éste es el lugar donde se guardan los instrumentos materiales para preparar el “escenario”, para limpiarlo después de la Representación y donde se esconde la basura (además de la basura física, hay una basura social que también se oculta entre bastidores). Los “bastidores”, a su vez, son también el lugar donde los actores se reúnen antes y después de la Representación, tanto para ensayar y planificar (antes) como para comentar y relajarse (después). A veces hay lugares específicos que sirven como escenarios (salones, salas de reunión, salas de exhibición comercial...) o como bastidores (cocinas, cuartos de baño, almacenes...). Sin embargo, el mismo lugar puede servir como “escenario” o como “bastidores” en distintos momentos (el cuarto de baño es especialmente limpiado para los invitados, la sala de reunión es barrida después de la reunión).

Asimismo, lo anterior se incluye en lo que a partir de las teorías Goffman, se denomina, “La fachada social”, entendiéndose como el contexto en el que se desempeña un rol, y donde aquello que llama “fachada personal”, esto es, esa apariencia del actor y su modo idiosincrásico de desempeñar el rol. Esto se puede confirmar en lo expresado por las docentes en formación: “no es que quiera decir que sea yo la sufrida, porque por ejemplo mi esposo, él si va y juega tejo; mientras a mi me toca en casa: lave, planche, cocine. ¡No, no, no! Cuando salimos a paseo él muy tranquilo se la pasa hablando; sale, mira, pero siempre le toca a uno atenderle, y si sale me toca esperarlo, pues haga, aquí y allá cosas” Otra docente señala: “En mi caso particular me gusta que todo esté en orden, y mi esposo es un poquito desordenado; un poquito no, mucho, pues aunque soy perezosa sé que tengo que lavar la loza, porque el desorden se ve más; y cuando le digo a él voy a lavar, aunque sabe que no me gusta, dice siéntese aquí y ahorita más tarde la lava. Es cuando un sabe que es uno quien tiene que hacerlo, no digo que mi esposo no colabora, “si colabora”, pero el cargo de la casa casi siempre es a la mujer a quien le toca”. La estudiante termina su relato, diciendo: “Yo creo que cuando era adolescente, hubiera sabido que teníamos más

carga, no me había casado; pero si, cambia bruscamente la relación”. Ejemplos como los expuestos por las docentes en formación encajan, sin lugar a dudas, con explicaciones hechas por Goffman, desde su enfoque dramaturgico cuando dice que la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual. El actor desempeña un papel en presencia de una audiencia. El actor es un actuante (*performer*): presenta una actuación a una audiencia, la cual reacciona con aprobación o desaprobación. Aquí Goffman nos proporciona en “La presentación del yo...” una descripción fenomenológica de distintos aspectos de una actuación. Además resalta la presentación del sí mismo del actor en la sociedad, siendo este problema crucial en el que se centra el interés sociológico. Pues el problema aquí, es el de la interrelación entre la autorrealización, por una parte, y el cumplimiento de las prescripciones de los roles sociales, por otra.

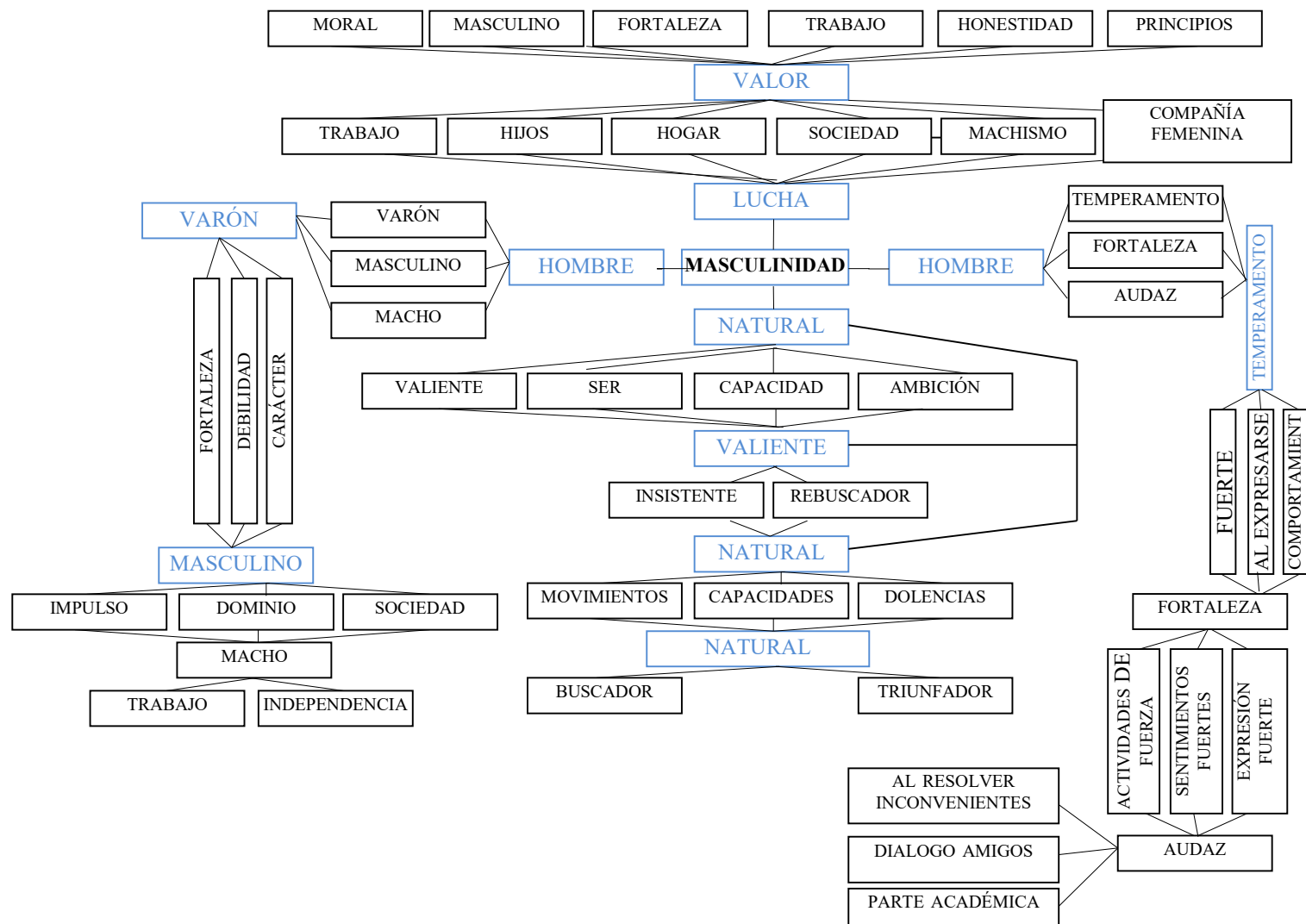
De esto se puede desprender interpretaciones que Goffman (1959) hace ver y las cuales a partir del discurso de los y las docentes se hacen aún mas evidentes, cuando vemos como sus roles sociales tienen ciertamente una fachada que el individuo encuentra ya hecha, pero también es algo que se representa- en este caso de Identidad de Género- Sin embargo su base aunque expresiva puede ser susceptible de negociación en el transcurso de las interacciones a las que hay lugar. Es, en fin, un espacio en el que se ejercita una competencia, un medio para el individuo de afirmar sus cualidades de persona social, “no” la evidencia de su naturaleza humana-repetir lo que por años se ha venido haciendo-. La distancia del rol que nos presenta el autor, no equivale al anonimato o a la despersonalización, sino más bien a un elemento vital inserto en el juego de las Representaciones, de las definiciones de la situación, en la competencia misma del sujeto como actor social. En si la imagen del individuo que el autor nos presenta es la de "un prestidigitador, de alguien que sabe adaptarse y conciliar, que cumple una función mientras aparentemente está ocupado en otra. Entonces es cuando cabe la pregunta ¿En algún momento los y las docentes han llegado a reflexionar sobre su anonimato en el cumplimiento de roles, y frente a esto se han detenido siquiera a pensar de la posibilidad negociada de cambio en estos mismos roles?.

Por tanto, a manera de recomendación, se llama la atención en la tarea de constatar la forma como las Representaciones Sociales tienen la necesidad de ser vistas en sus procesos tanto implícitos como explícitos, sobre todo a la luz de “La socialización, como un aprendizaje social dinámico”, que sin duda alguna, implica una constante interacción y búsqueda de equilibrio entre las necesidades personales y las demandas del ambiente. Esta interacción social es la que se constituye en un proceso de vital importancia para la formación de la Identidad de Género, y que se conceptualiza como lo dice Navas (1990), en aquello que se materializa, que es aprendido, reforzado y sancionado dentro de la sociedad, llevando con esto el aprendizaje de normas que informan a las personas de lo obligado, lo permitido y lo prohibido.

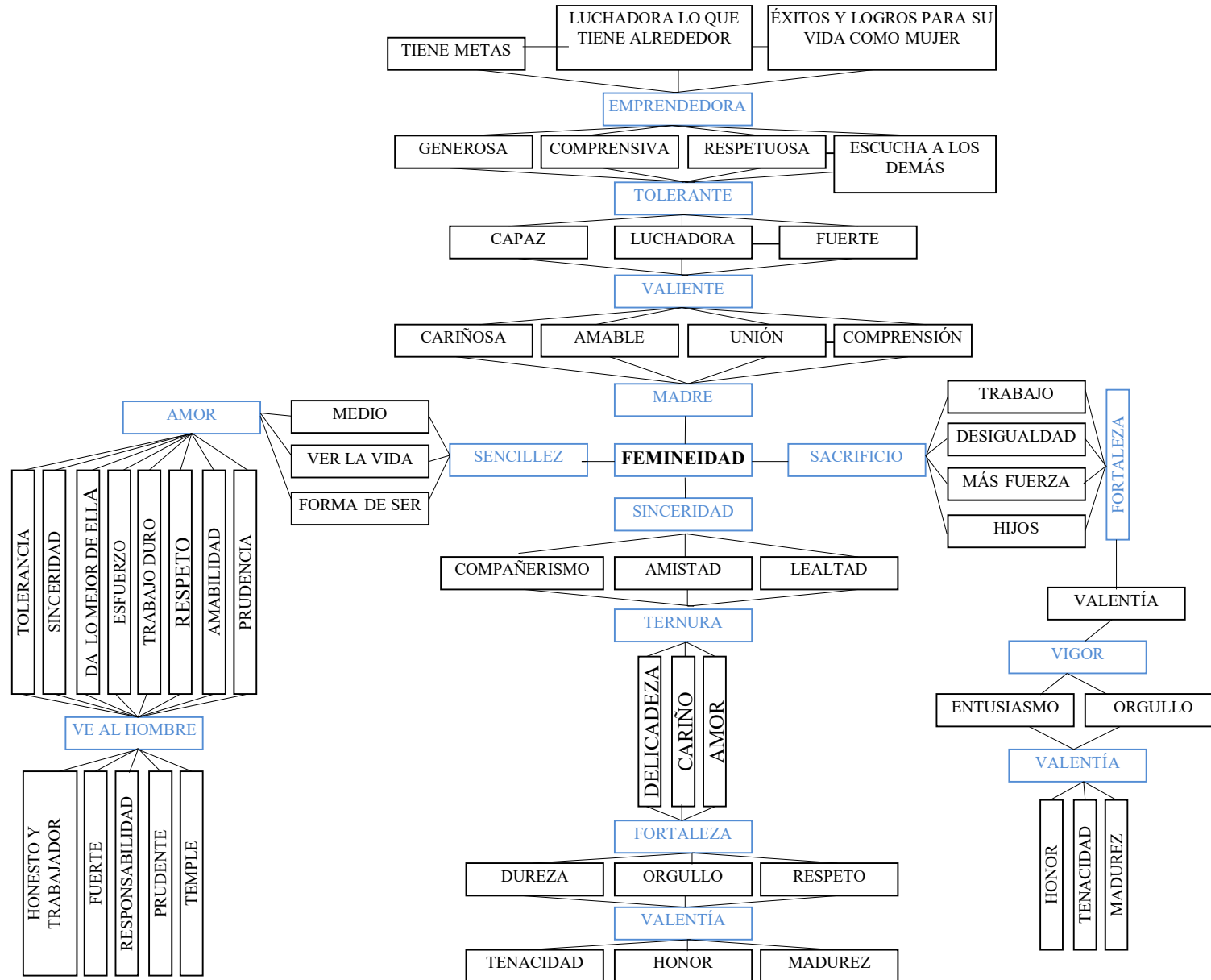
Las evidencias citadas a través de estos ejemplos se encuentran finalizando este capítulo en la matriz 3. Allí se presenta la transcripción de los discursos expresados por los y las docentes a partir de las subcategorías “Agentes de socialización” y “Escenarios de interacción”.

Una vez presentado el anterior análisis y con la intención de complementar se presenta a continuación la visualización de las Representaciones sociales de Identidad de Género, en los y las docentes en formación, de acuerdo con los resultados de las cuatro técnicas complementarias abordadas en este trabajo. En ellas se puede apreciar el sentido figurado proporcionado por este grupo de participantes tal como lo expresaron en sus discursos. En su orden comprenden: 1) Desde la técnica de “carta asociativa”, que brinda el contenido de la Representación, el cual se ilustra en las graficas 2 y .3, como contenido de la representación a partir de la categoría Masculinidad y Femeidad. 2) A partir de la técnica de “pares de palabras”, que presenta la Estructura de la Representación, ilustrada en la Tabla .1. 3) Con la aplicación de los “triz jerárquicos”, con los que se obtienen los elementos centrales de la Representación consolidados en la tabla 2. Para finalizar, 4) Desde la técnica del “guión ambiguo”, que extraen dos aspectos de la Representación, por un lado, “la verificación del núcleo central”, que se halla en la tabla 3, y por el otro, “la puesta en evidencia de los elementos periféricos”, expresados en la tabla 4.

GRAFICO 2 CONTENIDO DE LA REPRESENTACIÓN A PARTIR DE LA CATEGORÍA MASCULINIDAD. Basado en la Técnica “Carta asociativa” Anexo . 2



**GRAFICO 3** CONTENIDO DE LA REPRESENTACIÓN A PARTIR DE LA CATEGORÍA FEMINEIDAD. Basado en la Técnica “Carta asociativa” Anexo N. 2



**TABLA 1**  
**Puesta En Evidencia De La Estructura De La Representación**  
**Basada en la Técnica “Pares de palabras” Anexo 3**

<b>CATEGORÍAS GRUPOS</b>	<b>FEMINEIDAD</b>	<b>MASCULINIDAD</b>
	<b>Unión – inteligencia</b>	<b>Hombre- sacrificio</b>
<b>B</b>	(Grupo de personas para compartir, informar porque dos personas piensan más que una).	Frustración por no estar en las filas del ejército. Y otros mencionan por tener que ir y como a las mujeres no les toca
<b>O</b>	<b>Fortaleza-lucha</b>	<b>Separación – traición</b>
<b>G</b>	(Luchar y alcanzar metas propuestas).	Tristeza por mi hogar el cual se perdió.
<b>O</b>	<b>Tierna-madre</b>	<b>Hombre-natural</b>
<b>T</b>	Tierna y amorosa (con las personas que se acercan a ella sin hacerle daño, porque si la intención es hacer daño es dura y fría).	(Porque como tales tenemos fortalezas y debilidades que nos hacen ser lo que somos. las vemos como si fueran innatas)
<b>A</b>	<b>Cuidadosa-ordenada</b>	<b>Espontáneo-trabajador</b>
<b>Y</b>	(El orden lo ve como algo fundamental en la vida y para ello considera que se debe ser cuidadosa).	(La mayoría de veces los trabajos se realizan espontáneamente porque a pesar de que se planeen el contexto demanda acciones inmediatas)

T U N J A	<b>Sacrificio-Trabajo</b>	<b>Hombre-Amor</b>
	Con una se supera la otra, el sacrificio se forja en que la tarea de ser mujer es mas dura que la del hombre, como el trabajo es mayor y dejar de ser o hacer por alguien mas.	Porque para nosotros ha sido difícil expresar nuestra manera de amar.
	<b>Amistad- alegría</b>	<b>Humor-Socialización</b>
	(amistad ayuda a ser mejor persona y sin la amistad no se pueden superar obstáculos , esto ayuda a tener alegría para no tener obstáculos	Ha caracterizado mi vida. Socialización, ha pesar de ser fácil para mi no me gusta mantenerla
	<b>Tristeza – soledad</b>	<b>Temperamento-expresión.</b>
	Amor - sinceridad (Rechazo, falta de sinceridad en los problemas. novio. Abandono.)	al momento de compartir con mis amigos Fuerza – sagacidad
	<b>Respeto - relación</b>	<b>Rumba –emociones</b>
	No ser correspondido cuando el sentimiento no es mutuo y falta la sinceridad.	Donde se viven emociones tanto fuertes como buenas.
	<b>Inteligencia -trabajadora</b>	<b>Respetuoso-sexo</b>
(porque mediante el trabajo desde niña he sido dedicada a cumplir y realizar actividades que me gustan, que permiten el pleno desarrollo tanto personal como mental	cuando comparto con mis amigas valentía- - timidez	

**TABLA 2**  
 Elementos Centrales De Las Representaciones Sociales De Identidad De Género  
 Basada en la Técnica “Triz jerárquicos” Anexo 4

Categorías Grupos	Feminidad	Masculinidad
<b>Bogotá</b> <b>Y</b> <b>Tunja</b>	Amorosa, hijos, madre, masoquista, comprensión, ordenada, inteligente, humildad, nacimiento fraternidad, ternura, paciencia, amable, vida, trabajadora, amistad, amor, aseada, hogar, sinceridad, calma, tolerancia, belleza, responsable	Fuerte, , Valiente, , egocéntrico, Estudio, honestidad, Temperamento, Audaz, Patria, tolerancia, ambicioso, sentimientos, carácter, Amor, paz, inteligente, Natural, diversión, emociones, desordenado, varón, macho, infidelidad, traición



**TABLA 3**  
 Verificación Del Núcleo Central De La Representación  
 Basada en la Técnica “Guión ambiguo” Anexo 5

CATEGORÍAS GRUPOS	FEMINEIDAD	MASCULINIDAD
<b>B O G O T À</b>	GRUPO UNO	GRUPO UNO
	Vanidosa, acomedida, cuida con frecuencia su silueta, cuidado 90-60-90, débil, buena en sus labores culinarias, espera ordenes, dependiente, tierna hace uso del tiempo libre con amigas y amigos	Dormilón, glotón, renuente, líder político, sostiene el hogar, espera por el arreglo De su ropa, no es su prioridad planificar que alguien lo haga por el, indiferente al arreglo personal, infiel, irresponsable, violento.
	GRUPO DOS	GRUPO DOS
	Llora frecuentemente, vanidosa, acomedida, débil, cuida su cuerpo 90-60-90, espera órdenes, se deprime, colabora de forma activa con la crianza, colabora labores domesticas.	Seco, indiferente, dormilón, insensible, renuente, espera por el arreglo de su ropa, su compañera gira alrededor de el y no soporta ser traicionado, no es prioridad planificar que otra persona lo haga por el, dominante, conquistador, infiel, irresponsable, violento, considera su fuerza como algo positivo y atractivo.

**Continuación TABLA 3**  
 Verificación del núcleo central de la representación  
 Basada en la Técnica “Guión ambiguo” Anexo 5

CATEGORÍAS	FEMINEIDAD	MASCULINIDAD
<b>GRUPOS</b>		
<b>T U N J A</b>	<b>GRUPO UNO</b>	<b>GRUPO UNO</b>
	Vanidosa, Cuida Con Frecuencia Su Silueta, Cuida Su Alimentación, Espera Ordenes, Madruga, Duerme Poco, Compinchera, Dependiente económicamente, Dominadora, Espera Ser Conquistada, Se Deprime	Dormilón, glotón, comunicativo, líder político, su compañera gira alrededor de el y no soporta la traición, ego alto, infiel, irresponsable, violento
	<b>GRUPO DOS</b>	<b>GRUPO DOS</b>
	Llora Con Frecuencia, Con Frecuencia Hace Las Labores Domesticas, Madruga, Participa, Se Deprime, Tierna Activamente Labores De Crianza	Seco, indiferente, insensible, espera por el arreglo de su ropa, su compañera gira alrededor de el y no soporta ser traicionado, no es prioridad planificar que la otra persona lo haga por el, , infiel, irresponsable, violento, considera su fuerza como algo positivo y atractivo

**TABLA 4**  
Puesta En Evidencia De Los Elementos Periféricos  
Basada en la Técnica “Guión ambiguo” Anexo 5

<b>CATEGORÍA</b> <b>GRUPOS</b>	<b>FEMINEIDAD</b>	<b>MASCULINIDAD</b>
<b>B O G O T Á</b>	Fuerte, dominante, glotona,	Acomedido, dormilón, glotón, comunicativo, buen chef, hace las labores domesticas
	Líder conquistadora, planifica, glotona política, no	Acomedido, buen chef, expresivo, débil, hace las labores domesticas, participa de la crianza
<b>T U N J A</b>	Comunicativa, conquistadora, astuta	Acomedido, glotón, espera ordenes, le gusta vitrinear, toma iniciativa para planificar
	Fuerte, observadora, conquistadora, dominante glotona, astuta,	Acomedido, cuida su apariencia, expresivo, le gusta vitrinear, espera sugerencias, conquistador, fiel, buen oyente

**Matriz 3** Textos transcritos desde el discurso, sobre las subcategorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	BOGOTÁ	TUNJA
FEMINIDAD	AGENTES SOCIALIZACIÓN	MUJERES	MUJERES
		<p>“Nuestros padres nos decían,.. si esta jugando con el vecino que le cayo mal los papás la llaman y dicen no éntrese porque no voy a jugar con ese niño después resulta peleando y otra vez.”</p> <p>“...el hecho de que mis padres se hayan separado para mí fue muy duro, fue un proceso muy difícil y creo que aún no lo he superado y es de pronto el temor mas grande que tengo con mi pareja, el temor de que me pase lo mismo, a pesar de que me hace fuerte todo lo que tuve que vivir y todo el salir adelante, pedir a mis hermanos para poder salir adelante porque quedamos sin nada, por el abandono de mi papá ... también me hace débil ante la situación con mi esposo si me da miedo que pase lo mismo, que de pronto mis hijos sufran, lo mismo que yo sufrí y que yo sufra lo que sufrí mi mamá, entonces es un hecho fuerte (cual es la postura frente a su padre, supuestamente el los abandonó), si él nos abandono, pero entonces yo lo veo y, igual para mí siempre va a ser mi papá, lo quiero, lo amo muchísimo, pero yo no tengo una buena relación con él, yo no soy de las que me pongo a llamarlo a ver como está no, porque me duele ver que el miro como nos dejo y ni siquiera se ha preocupado por como nos ha ido en la vida, nada, acaso de que haya un problema en la casa ahí si llega a solucionarlo, supuestamente a solucionarlo pero nosotros no (ya no necesitan de él) exactamente ya no, cuando lo necesitábamos no estuvo y ahora pues ya es tarde...”</p> <p>“.. a veces culpo a mi mamá de que ella fue la culpable de que mi papá se fuera y a veces digo, no por lo menos ella no nos dejo, ella está con nosotros, ella se ha preocupado por sacarnos adelante ella no es profesional y aún así saco, eso es muy doloroso para mi, y lo que dice C es muy cierto, la mamá nunca abandona, si es una buena mamá ella siempre esta allí, y pues sí tiene sus vainas y sus cosas...”</p> <p>“...pienso que las mujeres también tienen ese concepto del machismo entre ellas mismas, pienso que la educación de las madres por ejemplo ellas son las que mas fundamentan el machismo, porque....yo lo vivo, mi mamá es muy machista y lo reconozco y yo se que a ella le duele, porque ella aun cree que mis hermanos son imágenes de tenerlas ahí, de que no pueden hacer nada y aunque mis propios hermanos hacen todo lo posible porque ... mamá nosotros también podemos cocinar, nosotros también podemos planchar, lo que pasa es que a veces ellos también se hacen los conchudos,</p>	<p>“Nuestros papas nos insistían en que estuviera organizado el apartamento de que tendríamos las camas, que barriéramos, de..., se viera el orden entonces por lo general lo que mas uno hace ahora es tender las camas por lo menos barrer y trapear que se vea de una forma ordenada, el día que por lo menos en mi casa se hace el aseo general son los sábados, que se hace todo que le toca lavar a uno hasta la estufa, lavar las ventanas, lavar todo y dejar todo ordenado pero eso es algo que se inculca y lo que mas me inculcaron a mí era el orden como que todo tuviera un orden, de que todas las cosas estuvieran bien y cuando llegara visita hay no que pena es que están las camas destendidas era mas por ese lado.”</p> <p>“Hay otra cosa por ejemplo que muchas mujeres creen que por el hecho de casarse ... y yo por ejemplo no, yo no fui criada así, yo fui criada en que debo ayudarlo también, de que yo no tengo que esperar a que el compre, a que el haga todo, a que pague esto, que pague lo otro, sino para eso uno también trabaja para ayudarlo pues a él y para darle gusto, de pronto que si dice ... entonces uno dice venga yo se la gasto, porque a veces uno espera que el sea quien pague (risas), por ejemplo yo no me considero de ese tipo de mujeres que esperan que su esposo o su pareja les ... tenga uno sino también, de pronto es que me he encerrado mucho en los que haberes, y me he dado cuenta de que no saco tiempo libre para mis amigos, entonces como que me he encerrado mucho y eso pues en cierta parte hace daño porque uno de pronto pues necesita desahogarse, contar chismes, que se yo, pero eso también le hace a un falta y me di cuenta, comunicativas.”</p> <p>“..la liberación femenina la veo en el sentido de por ejemplo, la mujer de antes, era una mujer que se dedicaba a los oficios del hogar y no podía de pronto tomar sobre cosas de, o sea, el hombre en su trabajo y la mujer en su casa, ya se ha dado que la mujer también quiere pues adquirir conocimiento de que quiere también hacer lo mismo que hace el hombre, trabajar fuera de la casa, que también ve que tiene sus capacidades entonces comienza a explotarla, porque antes era, me acuerdo que mis abuelos eran, él era el que trabajaba y ella la que cocinaba, planchaba y hacia de comer en la casa.”</p> <p>“Por ejemplo las mamas guían mas .. dicen que las mujeres son las del hogar y un dicho que siempre dicen “los hombres en la cocina huelen a mierda de gallina” aunque suene feo el dicho, pero si son las cosas que se fundamentan para el machismo como</p>

Continuación Matriz 3

	<p><b>N</b></p> <p>pero igual, ellos mismos también se han encargado de quitarle ese machismo, pero mi mamá es una de las mujeres mas machistas de las que yo conozco y no es por hablar de mi mamá mal, pero es así, y de pronto ella en cierta forma trata de meternos eso a mi hermana y a mí, haber el hombre es el que trabaja usted es para estar en la casa, usted es la que mejor dicho tiene que estar esperando ahí, pues si obviamente cuando uno tiene un compromiso pues uno también lo recibe y lo atiende, pero también es bueno que ellos lleguen y también lo atiendan a uno si, igual a ellos no se les quita nada tender una cama, por ejemplo, entonces pues...”</p>	<p>tal y eso es difícil de quitar en la sociedad”</p>
<p><b>M A S C U L I N I D A D</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>HOMBRES</b></p> <p>“...eso era cuestión de los padres, los papas en mi caso su caso no dejaban salir a las niñas para evitar caídas o otras cosas que pudiesen sucederles”          “Mientras que a los niños nos dejaban divertirnos al frente.          “... por lo general interactuaban por mucho tiempo con sus primos y primas 10 en total en estos juego todos compartían sin importar de que juego se trataba.”          “...existía un manejo de liderazgo o poder y dueño del juego quien determinaba quienes podían jugar (dueño del juego porque el lo había iniciado o algo así)”          “... En el caso mío yo soy el único hijo hombre mi papá y mi mamá, tengo hermanas, yo me la pasaba con mi papá y los trabajos de mi papá, él me decía estos son los trabajos de los hombres y los hombres tenemos que hacer estos trabajos y pues a veces me llevaba a fútbol al estadio y a ver juegos que realizamos los hombres, y él me decía esto es lo que usted tiene que jugar o lo que tiene que aprender a jugar, más o menos como inconscientemente me iba diciendo este es el camino porque yo me la pasaba con él y nos la pasábamos jugando muchas cosas que él me enseñaba, ya a medida que uno va creciendo y en el caso mío también los amigos mayores eran los que decían, los hombres acá las mujeres allá, las mujeres no deben jugar fútbol y pues uno hacía caso.”          “... por ejemplo en una integración familiar todos los primos niñas y niños finalmente un juego que fuera así como muy brusco ahí terminaba el juego y venían las quejas entonces fulanito de tal, el niño tal, mi primito me pego por que? Pues porque estaba jugando con los niños osea se daba como la pelea entre las familias como por ejemplo entre mi tío y mi papá porque yo le decía que mi primito me pego entonces ahí no vuelva a jugar eso no vuelva a jugar con él y no se que y peleaban los adultos y pues ya ahí al ratico nosotros pues vamos a jugar por eso, eso de estar todos unidos de estar toda la familia no había como discriminación en el juego.”          “... una cosa como que me marco y que de pronto es por eso que a mi me gusta es que yo la ayudaba a mi papá a hacer arreglos en la casa y arreglos</p>	<p style="text-align: center;"><b>HOMBRES</b></p> <p>“..repite lo del a hombre, cuando niño me parecía raro jugar stop, pues para mi era un juego de niñas, no era que no le gustara pero sentía vergüenza hacerlo.”          “..existía un temor a ser juzgado, y no lo practicaban no porque no les gustara sino por el temor que esto producía frente a los compañeros y el juzgamiento de quienes pudieran verlo.”          “..cuando estaba yo solo con mis compañeras jugaba stop, pero cuando me rodeaba de mis amigos que vergüenza llegar a jugar eso.”          “...dice yo tuve la oportunidad de compartir con mi familia, mis primos, somos muchos por ahí unos 10 niñas niños de la misma edad entonces compartimos muchísimo, la cantidad de juegos la gran mayoría compartíamos niñas y niños osea que no había eso de que aparte las niñas no generalmente todos jugábamos a lo mismo, y en los juegos de roles pues ellos eran las hijas mujeres, los hijos varones entonces así no porque dejarlos a ellos, ahí pues mis primos casi ninguno era futbolista no poco futbolista mas de ataris, entonces eso a nosotras nos encantaba también pero ellos eran los de las mega-jugadas para ganar en el atari, en cambio nosotras éramos un poquito mas, pero compartimos de igual manera.”          “me la pasaba con papa –quien me iba inculcando lo que debía como hombre realizar y por lo general no estaba con las hermanas - esto va creando estereotipo - actividades propias que son consideradas para hombres – luego los amigos quienes dicen acá los hombres y por allá las mujeres-“          “...a nosotros esa rutina se nos veía marcada principalmente era en las vacaciones pues especialmente, el encargado era tal de hacer tal oficio, a mi me tocaba este nos repartíamos e íbamos rotando como los oficios a fin de que tanto nuestros hermanos como las niñas también, los hombre y las niñas tenían todos que colaborar con lo que, nosotros nos obligábamos pues a que todos teníamos que pasar por todos los oficios y que todos lo teníamos que hacer bien porque ella llegaba en la tarde como a revisar</p>

Continuación Matriz 3

	<p>en carros entonces eso fue como desde los 6 años hasta los 11 - 12 años, nosotros no teníamos carro pero había un tío que si tenia carro entonces el carro se le varaba y mi papá se lo arreglaba entonces yo me metía con mi papá debajo a ayudarlo pero de pronto a alcanzarle la herramienta y algo que a mi, pues, la diferencia entre las herramientas una cosa es un llave de estrella a una mixta, o fija o un martillo, yo me acuerdo de una anécdota él me dijo pásame un llave 916, y en lugar de pasarle la llave 916 yo le pase un martillo, la respuesta en ese entonces era el martillo por lo pies, ahí aprendí yo a diferenciar las cosas y ahí aprendí a conocer más y a conocer más como a dedicarme a conocer la herramienta que él manejaba eso para mi, y ahoritica con mi hijo también soy así el tiene 4 años y esto se llama destornillador esto se llama llave, esto es un alicate tráigamelo, pásamelo y él va aprendiendo de esa forma.”</p> <p>“... en mi niñez uno de los oficios así como marcados en mi casa pues particularmente los aprendí de mi mamá, mi mamá es una persona supremamente organizada y aseada en todo lo que hace y eso me fue marcando pautas a mi no, y ya cuando tenía la edad suficiente de adquirir responsabilidades, la primera responsabilidad que me dejo mi mamá era tender la cama eso me tocaba levantarme y tan pronto me levantaba pun tienda la cama y bien tendidita, no era que se la dejara ahí a medias iba y me revisaba la cama, y todos los días era una rutina diaria y cuando entre a estudiar era lo mismo, antes de que se vaya a estudiar mijo me deja la cama tendida y ya después fue el cuarto entonces adquirir como responsabilidad de arreglar la cama la habitación y ya después aprendí otros oficios que hasta termine así como manejando .”</p> <p>“... tengo un caso que no lo han escuchado acá, ósea en mi casa somos 4 hijos todos hombres, teníamos la obligación de colaborarle a la mamá, entonces ellos trabajaban de lunes a viernes y el sábado se iban juntos a hacer el mercado se quedaban los tres hijos mayores allá responsables de la casa entonces el mayor era que daba las ordenes, si, que uno lava la loza que el otro tiende las camas, que el otro trapea, que el otro barre, y así, así pasaba pero siempre como siempre todo no puede ser así tan fácil, siempre había uno que no quería hacer nada era el 2, no le daban ganas de hacer nada entonces ya se ponían era a pelear que el mayor con el segundo, que yo no hago esto, no se que, ya empezaban entonces ya eran los chisme cuando llegaba el papá y la mamá, a que no ayudo a hacer nada que no se que, y así, eso era pa problemas que no se que hasta que uno se da cuenta que eso es como, eso va en cuestión de cada uno de cada persona, no necesariamente tiene que estar el papá y la mamá ahí para enseñarle eso va, eso es como autónomo....”</p> <p>“Si como no tengo ni mujer .. Vivo solo me toca hacer todo, pero así como yo digo eso no va por de pronto porque lo obligan a uno si no eso va en la forma de cada uno porque yo aprendí y no me arrepiento de haber aprendido lo que me toco hacer en la casa, cocinar, yo lavaba la ropa, la mayoría no, mientras que ahora que vivo solo si me toca hacer todo, cocinar,</p>	<p>lo que habíamos hecho pues no eran tareas difíciles porque era simplemente el arreglo de la casa pero teníamos que hacerlo bien y todos participábamos tanto los niños como las niñas participábamos en eso.”</p> <p>“... pues los oficios son algo diario de ahí salió una anécdota particular siempre tenía que comprar la carne compraba la carne diaria ... y la leche eran oficios marcados, bueno uno en esa etapa de la adolescencia le da mucho sueño y muchas veces... me quedaba dormido y me llamaban para que fuera a comprar la leche y eso si nadie mas lo hacia porque me tocaba a mi, y para la época del verano ahí si pues la producción de leche disminuye y no era fácil conseguir la leche después de las 8 de la mañana no se conseguía la leche, no había la leche que conseguimos ahora en bolsa sino que tocaba en las cantinas e irla a comprar en determinadas partes y a las 10 de la mañana se acababa y usted no conseguía leche por ningún lado y recuerdo que yo no se ese día porque yo estaba tan cansado sería de tanto jugar el día anterior y no me pude levantar y llegue como a las 8:30 llegue a donde la señora por el litro de leche y la señora me dijo, mira que tienes que madrugar ya se acabo la leche y te quedaste sin leche y yo recuerdo que cogí mi cantinita pequeñita y me senté y dije como llego ahora a la casa y bueno al ratico la señora me vio sufriendo una ratico ahí y después salio y espero a que se fuera todo el mundo porque ya había dicho que no había leche y me había guardado la leche porque era cliente fijo y me dijo pero madruga, y pues claro madrugar a las siete de la mañana para mi era difícil, eso era un oficio que estaba marcado era una responsabilidad, lo mismo comprar la carne, entonces la carne era levantarse por ahí a las 4 de la mañana porque allá mataban las reses todos los días entonces no podía unos ir al supermercado y deme una libra de carne no, después de las 10 de la mañana usted no conseguía carne es mas, a veces hasta a las 8 de la mañana eso era difícil conseguir carne, entonces levantese a las 5 de la mañana vaya y ... eso eran dos oficios fijos y que era costumbre en mi al igual que lavar el camión, no era un carro, era un camión todos los sábados no, y eso incluía brillarlo, petrolizarlo si, entonces como que esos oficios crearon un hábito, ya eran una costumbre esos fueron los oficios que mas recuerdo en la etapa de la niñez “</p> <p>“... cuando ellos eran jóvenes, él tiene dos hermanos y una hermana y el papá era superrestricto y los levantaba a las 5 de la mañana a hacer oficio y se llegaban las 8 – 8:30 y ya tenían que ir acabando ósea limpiar vidrios, el polvo y todo, y si se llegaban las 8 y no habían acabado el oficio no les daba desayuno y entonces así hasta esperar hasta el almuerzo a que todo estuviera organizado para poder almorzar, entonces él era así con el aseo y que todo estuviera impecable”</p> <p>“las etapas están marcadas que cuando uno esta en ciertos tipos de edad hablando de la época de nuestros juegos nosotros podíamos sentir que en algún momento había un rechazo hacia las niñas porque nos gustaba estar con hombres pero eran etapas que nosotros íbamos quemando porque en algún momento podíamos percibir que nos comenzaba a gustar la niña o nos gustaba y comenzábamos a sentir afinidad por los juegos, vamos a jugar a la casita, tú eres el papá yo soy la mamá y los demás son nuestros hijos o jugar a la gallina ciega a la mamá de los pollitos entonces se</p>
--	--	--

Continuación Matriz 3

	<p>lavar, planchar, arreglar mi cuarto, todo entonces eso va en la forma de ser de cada uno.”</p> <p>“..pues en mí estos tipos de juegos comenzaron de los 5 años hasta los 7 años que me gustaba pasar más tiempo con mis amigos aunque no tenía muchos amigos pero si tenía uno que fue el de mi infancia, cuando comencé a tener ya entre 8 y 10 años me expandí y ya eran amigos ya grandes y en ese tiempo pues ya estaba en la escuela y pues uno ve las niñas, entonces uno comienza a sentir y esa vergüenza y vamos a jugar pero no quiero y entonces quiero como tocarla pero no me animo y en el momento en que uno comienza a experimentar ya todas esas cosas entonces uno dice hombre aquí como que ya no me interesa y es más a veces ....Entonces yo digo que son etapas los juegos se marcan por esas etapas, ahoritica eso esta más abierto las niñas de pronto ya no sienten eso, ya el cambio es el mismo sentimiento pero tiene otra trascendencia vamos a llegar a lo mismo pero de diferentes formas, entonces yo siento que los juegos o lo que uno experimenta siempre va a tener una etapa.”</p> <p>“... la mamá, nos vamos a ir para otro lado y ya estaba planeado, entonces que paso, no ya le dije que íbamos a ir, y ya todo listo, ay pero es que mi mamita vive tan lejos y tenemos que ir, y es el fin de semana de descanso, entonces que paso le toco uno irse allá con los hijos y la familia y quedarse uno en una casa que uno no conoce encerrado, solo, mientras que ella va y comparte con la mamá es un efecto que uno de pronto entiende, .....ahí uno va a generar un conflicto y ese es un conflicto que a veces todas las parejas, y todavía lo seguimos interpretando yo quería coger el carrito, pero hay es que era por allá pero es que usted me dice que tiene que ser por allá, hombre si usted hace mejor las cosas y yo las quiero hacer de otro modo y me quedan feos, déjeme ser feliz, un día déjeme ser feliz, pero ese es de pronto la inconformidad que yo puedo sentir que no me gusta que a veces la situación, no es porque me interese quien tiene el poder, no me interesa es que a veces en el momento en que yo quise descansar, que estuvimos trabajando toda la semana y en el momento en que ya pudimos las cosas cambian, entonces uno dice como hacemos.”</p> <p>“Es que yo soy muy católico por ejemplo la religión no me deja utilizar esos (risas) no mentiras (risas) (se refiere a planificar).”</p> <p>“...detrás de mi historia hay cosas que yo no puedo comentar acá..... yo pienso como hombre pues a mi también me paso lo mismo, yo tuve a mi mamá no mas y mi papá no vivió conmigo y eso pues fue o sea el papá a pesar de todo es un apoyo, es una base sobre la que uno muchas veces deposita sus ideales, y pues ya... que soy papá entonces me pongo a analizar de que manera me hizo falta mi papá y no quisiera que le pasara eso a mi hija, aquí ya no es pensar en solo en mi, si no pensar en lo hijos, muchas veces, hay que yo me voy a sentir mal, por de pronto por el orgullo de no ver a la esposa de uno allá con otro, entonces uno abandona a sus hijos, entonces no, o sea hay que pensar en los hijos no en uno, en el bienestar de los hijos, pensar en ellos como se sentirán si no ven a sus</p>	<p>ponía a la gallina adelante y uno era zorro pero solamente por tratar de buscar un contacto con ella, entonces yo pienso que las etapas se están marcando y uno va sintiendo en estos tiempos ya no se ve eso, porque ya no hay como esa.”</p> <p>“...hace un apunte y no se si de pronto es el sentir de todas las letras que a veces uno hace las cosas y lo que pasa es.....es que uno quiere comenzar a que las cosas que uno hace las comienza a hacer la generación que viene, yo escuchaba que la letra .....decía yo hacia lo que mi papá hacia porque o si no tome cacharrazo y si no lo hacia y a él lo criaron con esa plataforma como un disquete y no le han sacado esa información, como a mi tampoco me han sacado información que me pudo haber guardado mi mamá la cocina, a mi esposa le gusta cocinar pero no le gusta que yo cocine, no le gusta planchar, detesta planchar pero en algún momento a mi ya me disgusta no tener ropa entonces uno dice que voy a hacer, me dice es que usted no me colabora a mi pero porque usted no plancha entonces a mi me toca planchar la ropa y usted no lo hace, entonces ahora uno en ese momento uno lo que hace es poner en balanza bueno listo, yo no voy ... usted no plancha pero entonces lave y yo plancho, entonces ahoritica... las cosas están cambiando el tiempo esta cambiando y uno no puede seguir en la vieja escuela uno tiene que ahoritica venir a las cosas como se están dando, los hijos eh ya usted le dice a un niño no le tengo, a bueno entonces no me de, yo voy lo busco allá que mi papá me quiere mas y si el caso son familias separadas entonces ya no le podemos decir eh de pronto escuchaba lo que decía .....que ella estaba de padres separados cierto, entonces estaban rellenando esos espacios, tu mamá no estaba entonces tu tenias que hacer, tu hermano tenía que hacer, todos tenían que hacer porque tenían que cubrir esa figura materna, lo mismo que en mi caso, se fue mi papá, los hermanos mayores quedaban, pero cual fue el hermano que aprendió mas, el que no hacia nada ...”</p> <p>“...reafirma la intención, nosotros tenemos que cuidar los niños, nosotros tenemos que cocinar y no le damos el espacio a los hombres, estoy de acuerdo con lo que comenta K en algún momento se puede sentir uno débil y como experiencia personal apoyo el término que dan las mujeres cuando se dice que son las mas fuertes, me inclino hacia el lado femenino porque tuve la fortuna de contemplar el parto, de ver hacer un bebe y doy gracias a Dios de ser hombre, no es machismo es una experiencia casi religiosa, es muy fuerte y en su defecto las cosas hasta ese extremo no se pueden sentir entonces eh si algo me ha dejado marcado y mi intención es pensar en que mi hija tenga un futuro y como mujer se realice y tenga sus hijos y todo eso pero que me gustaría mas que fuera una persona como yo, como el papá, pero se que no va a ser así, va a llegar otra persona y va llenar esos espacios en algún momento, entonces mi experiencia personal como persona y me, si me marco porque me identifique en ese momento el sufrimiento el dolor y la ansiedad es de pronto contemplar esos momentos que lo ponen a uno a pensar cual es realmente el significado, si a mi me importa ser mujer u hombre, es compartir la misma emoción, ahí en ese momento si comparto y me siento identificado eso marco mi vida.”</p> <p>“...yo tengo una hija y el vinculo que tengo, la verdad no la he vuelto a ver a partir de esa situación que les comentaba, decidí mas bien no (pero no la ha vuelto a ver porque usted no) porque me duele porque para mis es traumático ver a mi hija y tener</p>
--	--	--

Continuación Matriz 3

		padres a su papá de pronto dándoles un abrazo de cariño, expresándole que lo quieren, de pronto si su hija no lo ha visto que , va a sentir que usted la hizo tener fue por un error, entonces para ella es mas frustrante.”	que después de unas horas dejarla allá.”
<b>F E M I N I D A D</b>	<b>E S C E N A R I O S D E I N T E R A C C I O N</b>	<b>MUJERES</b>	<b>MUJERES</b>
		<p>“...no es como ese espacio de concertación de dialogo que realmente si existe y es verdadero y no hay que echar en saco roto un relación, de pronto una pareja por ... cualquier motivo, no hay que pensar y reflexionar y el dialogo si se puede y si se puede cambiar, entonces no vamos a ser sufridos tal cosa no , simplemente dialogar y concertar, es mi opinión, es lo que me ha tocado vivir a mi.”</p> <p>“...que ella estaba de padres separados cierto, entonces estaban rellendo esos espacios, tu mamá no estaba entonces tu tenias que hacer, tu hermano tenía que hacer, todos tenían que hacer porque tenían que cubrir esa figura materna, lo mismo que en mi caso, se fue mi papá, los hermanos mayores quedaban, pero cual fue el hermano que aprendió mas, el que no hacia nada pensar en que mi hija tenga un futuro y como mujer se realice y tenga sus hijos y todo eso pero que me gustaría mas que fuera una persona como yo, como el papá, pero se que no va a ser así, va a llegar otra persona y va llenar esos espacios en algún momento, entonces mi experiencia personal como persona y me, si me marco porque me identifique en ese momento el sufrimiento el dolor y la ansiedad es de pronto contemplar esos momentos que lo ponen a uno a pensar cual es realmente el significado, si a mi me importa ser mujer u hombre, es compartir la misma emoción, ahí en ese momento si comparto y me siento identificado eso marco mi vida”</p>	<p>“...cuando era en familia no existía discriminación y todos jugaban niños y niñas sin embargo al llevar quejas eran los adultos quienes manifestaban si ve por jugar con los niños esos juegos tan bruscos”</p> <p>“... mi. casa lo que se imponía que lave el piso con cepillo de dientes y un poquito de o ácido con jabón, porque, ella y yo le decía mamá.”</p> <p>“.....reafirma la intención, nosotros tenemos que cuidar los niños, nosotros tenemos que cocinar y no le damos el espacio a los hombres, estoy de acuerdo con lo que comenta ...en algún momento se puede sentir uno débil y como experiencia personal apoyo.”</p> <p>“...no es que quiera decir que sea yo la sufrida, porque por ejemplo mi esposo el si va y juega tejo, mientras a mi me toca en casa, lave, planche, cocine, no, no , no, cuando salimos a paseo el muy tranquilo se la pasa hablando, sale, mira, pero siempre le toca a uno atenderle, y si sale me toca esperar, pues haga, aquí y allá cosas...”</p> <p>“...en mi caso particular me gusta que todo este en orden, y mi esposo es un poquito desordenado, un poquito no, mucho, pues aunque soy perezosa se que tengo que lavar la loza, porque el desorden se ve mas; y cuando le digo a él voy a lavar, aunque sabe que no me gusta, dice siéntese aquí y ahorita más tarde la lava, es cuando un sabe que es uno quien tiene que hacerlo , no digo que mi esposo no colabora, “si colabora”, pero el cargo de la casa casi siempre es a la mujer a quien le toca”</p>
<b>M A S C</b>		<b>HOMBRES</b>	<b>HOMBRES</b>
		<p>“soy el único hijo hombre mi papá me llevaba y mi mamá permanecía con mis hermanas que son dos, me la pasaba con mi papá y los trabajos que el hacia , él me decía estos son los trabajos de los hombres y los hombres tenemos que hacer estos trabajos y pues a veces me llevaba a fútbol al estadio y a ver juegos que realizamos los hombres, y él me decía esto es lo que usted tiene que jugar o lo que tiene que aprender a jugar, más o menos como inconscientemente me iba diciendo este es el camino porque yo me la pasaba con él y nos la pasábamos jugando muchas cosas que él me enseñaba, ya a medida que uno va creciendo y en el caso mío también los amigos mayores eran los que decían, los hombres acá las mujeres allá, las mujeres no deben jugar fútbol y pues uno hacía caso, incluso es tan común que hoy en día lo asuma como tal y me parece normal”.</p> <p>“...el lugar donde estuve mi infancia los amigos de la cuadra, de la calle</p>	<p>“... lugar donde anduve mi infancia, los amigos de la cuadra, de la calle, prácticamente la mayoría eran “niños” y “las niñas” hacían casi siempre sus actividades dentro de las casas, “ los niños” eran mas de estar en la calle de salir a jugar todos los juegos de coger ... teníamos mas libertad, digamos de poder salir y entrar cuando se quería mientras que “ las niñas” por lo general estaban mas en sus casas.”</p> <p>“en algún momento se puede sentir uno débil y como experiencia personal apoyo el término que dan las mujeres cuando se dice que son las mas fuertes, me inclino hacia el lado femenino porque tuve la fortuna de contemplar el parto, de ver nacer un bebe y doy gracias a Dios de ser hombre, no es machismo es una experiencia casi religiosa, es muy fuerte.”</p> <p>“no tanto económica, sino de pronto era, no tanto salud, era como un sueño, como el</p>



Continuación Matriz 3

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">U L I N I D A D</p>	<p>prácticamente la mayoría era niños y las niñas hacían casi siempre sus actividades dentro de las casas los niños eran más de estar en la calle de salir a jugar todos los juegos de coger. Tenían más libertad digamos en ese tiempo de poder salir y entrar cuando se quería mientras que las niñas por lo general estaban más en sus casas jugando los juegos prácticamente, en algunas actividades participaban combinando niños y niñas como la lleva congelados pero casi siempre yo no se porque terminaban discutiendo y los niños cogían para una lado y las niñas para el otro.”</p> <p>“...donde sentían presión a jugar aparte niños y niñas determinados juegos era cuando salían a jugar con los amigos de la calle el barrio la cuadra.”</p> <p>“... dice esto se iba aprendiendo en la interacción con los otros niños, ellos veían que las chicas estaban jugando caucho entonces se iban a jugar con ellas, y no jugaba fútbol con los chicos porque no había ninguna niña allá y porque simplemente ellos decían que no era permitido pues que las niñas entrarán en el juego que era el juego de ellos, o era lo mismo que pasaba con el dueño del juego que tocaba pedirle permiso al dueño del juego porque lo nombraban el dueño del juego, pues porque él era el que lo había iniciado o alguna cosa así, pero por lo general la tendencia la marcaba el entorno, el grupo de niños con el que uno jugaba.”</p> <p>“...llega un tiempo en el que uno quiere pasar más tiempo con los amigos, aunque no tenía muchos, pero si tenía uno que fue el de mi infancia, en esa edad entre 8 y 10 años, en ese tiempo pues ya estaba en la escuela donde compartíamos” además otro compañero relata “en la escuela o en el barrio con mis amigos se sentían presión para jugar aparte niños y niñas determinados juegos, sobre todo cuando salíamos a jugar con los amigos de la calle el barrio la cuadra, porque uno respondía como si alguien lo estuviera juzgando.”</p> <p>“Generalmente los hombres eran a un lado y las mujeres a otro... edad de unos 7 a 8 años a unos 11 años era así como sectorizado de hombre y mujeres, ya era como muy esporádico, por decir algo juegos determinados que nos encontrábamos niños y niñas para jugar, porque generalmente en la calle nos encontrábamos hombres y jugábamos fútbol o bolas y los que yo les decía.... ya cuando nos encontrábamos por decir algo un día en la tardecita en vacaciones, pero un día a jugar con ellas jugábamos el stop, jugábamos yermis con ellas, eso era así pero tan hombres y mujeres al mismo tiempo en el caso particular mío era muy esporádico.”</p> <p>“....espacios como cuando usted le tapa la salida a un motor no puede respirar, o se apaga o se ahoga y es cuando necesitamos situaciones extremas necesitamos como sea darle vida, entonces ahí eso es de pronto lo que no estoy de acuerdo como si me siento como que no hay una posición en esas cosas y siempre siento que la ganancia la van a tener las mamás en este caso las mujeres porque ellas van a sobrevaler más sobre los hombres en sentido de hijos porque nosotros como hombre y tu lo estas diciendo la letra R lo comenta y dice si mi esposa tiene la razón y si yo no tengo las</p>	<p>estar de pronto sirviéndole a mi patria de esa manera ..... Donde surgió, de su familia...”</p> <p>“..Sueño desde muy pequeño quise ingresar a la filas del ejército y lo hice , ...pero de pronto ese orden puede convertirse en un malestar para los demás. “</p> <p>“...en la adolescencia los papás le dan responsabilidades caseras, haga sus deberes que tiene que tender la cama, y uno cree hasta ahí, mi papá como exagera”. “pero cuando uno se casa” “se da cuenta que toca jugar a hacer los deberes, toca ir a “trabajar, ir a estudiar, tiene uno tantas cosas, el cambio es brusco”</p> <p>en la infancia cuando compartía con amigos de la cuadra se veía los niños en la calle y las niñas por lo general sus actividades las realizaban dentro de la casa .”</p> <p>“... esos juegos uno con una niña no le podía pegar entonces con un niño también se puede de igual a igual, ya además de haber amistad hay como rivalidad, con una niña si es el caso hasta jugando a la golosa y ya, pero era jugando con una niña ahí chévere y para jugar con un hombre las cosas ya eran diferentes porque uno podía empujarse.”</p> <p>“...Los oficios cuando era niño, -hogar-los oficios como adulto soltero y como adulto casado tienen etapas diferentes, cuando era niño no se hizo nada dentro del hogar, dentro de la cocina es muy poco lo que se hizo, no porque no se pudiera sino porque habían muchas opciones para delegar todas esas funciones entonces a mi me delegaban otra funciones más externas de la casa, cuando estuve como soltero tampoco hice nada dentro de la casa porque salía a las cuatro de la mañana y llegaba a la 8 de la noche entonces el tiempo no daba tenía que hacer el que se quedaba en casa hacer las cosas, cuando ...ya me case las cosas pues cambiaron y empecé a cumplir ya un rol diferente, ya entonces toco aprender a cocinar, aprender a lavar platos, aprender a tender la cama, aprender a hacer todos lo oficios domésticos, y los dos oficios que no ayudo que no colaboro son planchar y lavar, son las dos cosas que yo creo no me gustan pero las cosas las hago generalmente solo y puede salir la esposa y el lugar queda igual que como si estuviera ella, entonces se cambian muchas cosas porque antes como soltero o como adolescente uno salía y no tenía que decir para donde iba, uno no tenía que estar marcando tarjeta ni dando reportes, ahora uno sale y, a las 5 de la mañana o 5:30, algunas veces esta haciendo refuerzos ella porque también es docente, otra veces estoy haciendo yo refuerzos, entonces eso implica que toca apoyarnos, ya aquí cambia la función de que a ti te toca esto o a ti te toca eso otros, sino que ya es un rol de que es una ayuda mutua y si no esta ella estoy yo, y si no estoy yo esta ella,.... ósea ella es un apoyo ya los oficios en la parte de la casa es un apoyo, un complemento entonces ya uno sabe que puede contar esa persona, uno sabe que si sale de la casa pues ahí va a estar esa persona que puede suplir y si ella sale pues estoy yo y puedo suplir esas necesidades, cambiaron muchas cosas digamos de esa etapa comparando la etapa de... y la etapa cómo casados, cada una de esas etapas a mi particularmente me dejó una función”</p>
--	--	--

Continuación Matriz 3

	<p>razones válidas, pero yo se que toda la vida mi esposa va a ser la mamá que es el espacio entonces se va con la mamá, tuvo que ir a hacer un viaje se va con la mamá el nene y no lo puede dejar conmigo porque siempre le van a decir el papá pero esa es la sociedad en que vivimos, el espacio lo van a manejar las mujeres obviamente que uno cumple un rol y lo trata de nivelar pero ahí si me siento pues un poco afectado”</p>	
--	---	--

## 7. PRÁCTICAS SOCIALES IMBRICADAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Con el análisis anterior y el de las subcategorías “Agentes de socialización” y “Espacios de interacción” se empieza a esclarecer y configurar el sentido que tienen las “prácticas sociales” de las y los participantes. A partir de esto se puede interpretar la actividad del sujeto desde concepciones como las expresadas por Pecheux (1975), quien afirma que al contar con un sujeto activo se tiene la posibilidad de interpretarlo a través de un disfraz ideológico, debido a que éste oculta el papel determinante de las relaciones de producción. En estas relaciones, de las que cada sujeto resulta totalmente dependiente, las Representaciones responden a algo engendrado por las “prácticas sociales”, siendo entonces las Representaciones el reflejo del modo de producción en que están insertos los individuos.

Este marco teórico complejo se comprende mejor a través de los ejemplos vistos en las prácticas de los y las docentes, que precisamente hacen parte de esa producción que en algún momento comenzó a tomar vida, como lo deja visualizar en su discurso un participante: “Cuando niño me parecía raro jugar stop, pues para mí era un juego de niñas, no era que a uno no le gustara, lo que pasaba era que sentía vergüenza hacerlo”, menciona además que “existía un temor a ser juzgado, y no lo practicaba no porque no me gustara sino por el temor que esto producía frente a los compañeros y el juzgamiento de quienes pudieran verlo”. Esto permite apreciar, desde lo dicho por Beavois y Joule (1989), la forma como las Representaciones se van generando mediante un proceso de racionalización, que de algún modo no se refiere a un saber, sino que resulta de aquello a lo cual debe responder. Esto debido a que dentro de la interacción social que mantiene el individuo, se ve enfrentado a un conjunto de amenazas, consecuencias o remuneraciones que llegan en un momento dado a ocasionar la producción de su conducta. Frente a esto, Ibáñez (1989) erige como concepción privilegiada “la base material” de la Representación. Porque de algún modo, ésta se va definiendo como un proceso de adaptación cognitiva de los agentes sociales a sus condiciones prácticas de existencia. Es en expresiones como la antes citada, donde los docentes van adquiriendo, en cierta forma, conductas obligadas –no jugar stop– que las relaciones sociales instituidas les exigen en el transcurso de su vida cotidiana. De algún modo, este ejemplo, como lo plantean Beavois & Joule, muestra la forma en que estas “prácticas sociales” empiezan a crear las Representaciones Sociales, en este caso las de Identidad de Género.

Así pues, la “Práctica social” permite observar el proceso que da curso a la formación de las Representaciones Sociales de Identidad de Género, como lo muestra lo expresado por un participante: “En época de navidad marcaban mucho los regalos que le daban a los

niños” y precisa “a los hombres nos regalaban carros”, “como soy de la costa y si a uno le gustaba el boxeo entonces regalaban guantes para que practicara”. Mientras que a las niñas, “casi siempre les regalaba: “Uno no se iba a jugar que hice el café, que hice el no sé qué, la sopita no, no”, “uno no hacía nada de eso”. Y concluye: “cuando se organizaban actividades por la noche, entonces uno buscaba compañeros para boxear, y “ahí” “no” “participaban la niñas”, esas eran actividades exclusivas de los hombres, y por lo tanto, eso fue como marcándonos a nosotros a hacer una diferencia entre, bueno esto como que me pertenece a mí y lo otro como que le pertenece a las niñas”. En este discurso se avizora la forma como los factores sociales ligados, por un lado, a la historia de grupo, y por el otro, a su memoria colectiva, intervienen en la formación las Representaciones Sociales, interrelacionándolas de manera decisiva en un proceso tanto temporal como histórico.

Según Grize, Vergés & Silen (1987) los factores sociales involucrados en dicho proceso generan las llamadas “matrices culturales de interpretación” que son las que le dan el contenido social a una Representación. Explican estos autores que de algún modo son estas matrices las que establecen un marco cultural de comportamientos y conocimientos anclados en lo colectivo, pero transmitido a la vez por mecanismos como la - escuela, la familia, la iglesia, entre otros-. Esto es lo que se percibe cuando el docente en formación dice “eso fue como marcándonos”, expresión que apunta a una recomposición social que, en un grupo determinado, llega a ser el modo en que interpreta hoy en día sus prácticas..

Es en el marco de este proceso en donde adquiere significación cada expresión contenida en el discurso de las docentes y que permite advertir aspectos claves como por ejemplo cuando manifiestan: “Cuando era joven tenía menos responsabilidades que hoy día”. “Al estar casada se triplicaron por completo mis responsabilidades”. La explicación de este cambio, según ella es que “en la niñez uno se la pasa jugando, en la adolescencia los papás le dan responsabilidades caseras, haga sus deberes que tiene que tender la cama, y uno cree hasta ahí: mi papá como exagera”. “Pero cuando uno se casa”, “se da cuenta que toca jugar a hacer los deberes, toca ir a trabajar, ir a estudiar, tiene uno tantas cosas... El cambio es brusco”. La participante agrega: “Como me gusta que todo este en orden, entonces mi esposo es un poquito desordenado, un poquito... mucho”; “me toca además lavar la loza, porque el desorden se ve más y le digo a mi esposo voy a lavar la loza por si me ayuda, pero en lugar de esto, dice: ‘fresca descanse y más tarde la lava’”. Además, aclara: “no es que no colabore, pero el cargo de la casa siempre le toca a uno de mujer”. “Yo creo que cuando era adolescente y si hubiera sabido que teníamos más carga no me había casado”.

Como se advierte, para entender “prácticas” como las anteriores es indispensable visualizar, en la dependencia de las mismas, su dimensión socio-cultural. Esto porque este tipo de “prácticas” son consecuencia de factores ligados al sistema de normas y valores, que en un momento fueron asimiladas a través de interacciones con “agentes primarios” o

“secundarios” de socialización. Con relación a esto, Beavois & Joule (1989) sostienen que cuando la sumisión de las personas es consentida por ellas mismas, de un modo u otro constituyen anclajes de Representaciones Sociales, en este caso como las de Identidad de Género. En este mismo sentido, Abric, citando a Moscovici (1989, p.21), puntualiza que las Representaciones Sociales proporcionadas a partir de ciertas “prácticas” surgen a partir de un esquema de autoridad al cual respondemos. En los ejemplos citados, vemos que el oficio de la casa se asume como una práctica lícita y admisible, tanto a nivel de la toma de posición asumida por la docente como también por la de su esposo. En cierta forma la conciben como un compromiso, porque la sociedad, de la cual somos resultado, la acepta sin llegar a cuestionarla.

La situación planteada corresponde a lo que Beavois, et al., señalan como factores ligados a la actividad del sujeto, en cuanto a que el sujeto “sumiso” de sus “prácticas”, pone en escena sus representaciones aceptando la situación, como lo hace la docente; pero, a su vez, la padece. Esto muestra de manera fehaciente la falta de conciencia de los procesos de construcción, o de reapropiación de la realidad que justamente los estudios sobre las Representaciones han logrado poner en evidencia. Frente a esta alarmante realidad, cabe preguntarse si ¿en los procesos pedagógicos que se desarrollan en la actualidad dentro de la licenciatura se ha indagado el nivel de conciencia que tienen los docentes sobre la “prácticas sociales” que realizan en su cotidianidad?

Otras situaciones que ejemplifican la forma como las “prácticas” determinan las Representaciones Sociales, las encontramos en experiencias por un lado de un participante “separado”, y por el otro una participante- como hija abandonada por su padre, cuando estaba pequeña. El participante dice: “Tengo una hija y desde que me separé, la verdad, no la he vuelto a ver”, su decisión, desde su separación y pasado un tiempo, fue “más bien no (he vuelto a verla) porque me duele, pues para mí es traumático ver a mi hija y tener que dejarla después de unas horas”. “Entonces es mejor arrancar con el problema y evitar verla para hacerlo menos duro”. Continúa el relato manifestando: “detrás de mi historia hay cosas”... “Por ejemplo, como hombre, a mí también me pasó lo mismo, tuve a mi mamá no más y mi papá no vivió conmigo y eso pues..., el papá a pesar de todo es un apoyo, es una base sobre la que uno muchas veces deposita sus ideales, y pues ahorita que soy papá, entonces me pongo a analizar de qué manera me hizo falta mi papá”. “Es así como hoy día, con mi hija, prefiero no ir a verla, por orgullo y evitar también ver a mi esposa con otro”.

Esta situación provoca en la participante abandonada por su padre esta apreciación: “Entonces uno abandona a sus hijos, no debe ser así, hay que pensar en los hijos y su bienestar y, no en uno, pensar cómo se sentirán si no ven a sus padres; a su papá de pronto dándoles un abrazo de cariño, expresándole que lo quieren, de pronto si su hija no lo ha

visto que va a sentir que ella fue un error, entonces para uno como hija es más frustrante”. La participante aclara: “Por ejemplo, a mi me preguntan por mi papá, dónde está y para mí esta muerto, yo, no tengo papá, para mí, está muerto, así no lo esté. Porque él en ningún momento me dio el apoyo que necesitaba, ni al menos, al menos estar ahí para hablarme, para entenderme, para escucharme, entonces para mí está muerto y ya”. La docente continúa reflexionando: “He ahí el dolor que ‘yo’ tengo y también la inseguridad, de pronto con quien ahora es mi pareja, a mi me da miedo que de pronto me pase, lo que le pasó a mi mamá y de pronto eso ha contribuido a que yo tenga inconvenientes con él que ahora es mi compañero. Por eso me da miedo .. de pronto haga lo mismo que mi papá hizo con mi mamá y que mis hijos lleguen a sufrir eso del abandono, porque ‘yo’ lo viví y no quiero que mis hijos lo vivan, porque puede que mucha gente tenga la imagen de un padre con el signo pesos y no más, de pronto eso pasa y no siempre es así”; “porque hay etapas de la vida en que uno necesita la presencia de un padre, ‘yo’ por ejemplo, hace poco, en diciembre, lo necesité como papá y no, no lo tuve, eso fue muy triste”.

Los discursos expresados por el y la docente en formación dan cuenta de la manera como en manifestaciones de esta naturaleza, como lo señala Heider (1927), un individuo percibe su entorno social, mediante procesos de percepción social donde aparecen elementos centrales, constitutivos, del pensamiento social. En estos procesos, los pensamientos expresan un orden desde la realidad experimentada y se orientan a la configuración y organización y de las Representaciones de Identidad de Género.

Según lo anterior, vemos que las expresiones dadas por el y la docente en formación cumplen una función generadora de lo que hoy en día él y ella son, porque tanto hombre como mujer tienen un recuerdo de lo que los agentes primarios –familia- en un momento dado significaron para ellos, y desde este aspecto generador, su vida y forma de ser toman un sentido que termina convirtiéndose en una función organizadora –llamada núcleo central-. De esta forma, la naturaleza de sus experiencias a través de sus prácticas familiares van dando un sentido a lo que ahora son sus vidas. Aunque no se perciba con claridad, existe una estabilidad marcada tanto en la docente, como en el docente, con base a un hecho común: “el hecho del abandono que tuvieron de sus padres en la niñez” que sin lugar a dudas siempre está presente en la vida de cada uno de ellos. Así, observamos que el docente, en cierta forma siente culpabilidad frente a su experiencia de separación, por el hecho de haber sido abandonado por su padre cuando era niño. La docente, a su vez, se culpa de la inseguridad que hoy en día siente con relación a su pareja por la experiencia del abandono de su padre, y entonces concluye: “No quiero repetir mi historia con mis hijos”, aunque esto no significa que sus representaciones, actitudes y comportamientos se orienten hacia esa intención explícita, más no interiorizada. En consecuencia, podemos afirmar que estos ejemplos demuestran cómo a través de estas “prácticas sociales” se da la perennidad de una situación vivida en contextos movibles y evolutivos, y cómo, en este tipo de situaciones, el elemento central será el que más se resistirá al cambio.

A manera de ilustración se presenta la Matriz 4, con los textos literales obtenidos de los grupos focales, con base en la propuesta metodológica orientada para el análisis.

**Matriz 4** Experiencias a partir de las prácticas sociales expresadas en el discurso

PRACTICAS SOCIALES		
C A T E G O R I A S	BOGOTÁ	TUNJA
	MUJERES	MUJERES
F E M I N I D A D	<p>“...las niñas casi siempre era o muñecas o jugar a la mamá y al papá entonces a las niñas con las ollitas que usted hace el almuerzo el cafecito eso... ...era casi siempre lave losa, ayude a ordenar encerar, cocinar y cuide hermanos, que ayude a trapear...”</p> <p>“...en mi caso somos dos hombres, dos mujeres, entonces a las niñas nos ponían a hacer el oficio, los niños no hacían ningún tipo de aseo, con un horario todos los días una lavaba la loza la otra... lo que se hacía en época de estudios ya al final en las época vacaciones nos incrementaban el oficio.”</p> <p>“Cuando era joven tenia menos responsabilidades que hoy día” “al estar casada se triplicaron por completo mis responsabilidades” ella explica “en la niñez uno se la pasa jugando.... “como me gusta que todo este en orden, entonces mi esposo es un poquito desordenado, un poquito mucho” “me toca además lavar la loza porque el desorden se ve mas y le digo a mi esposo voy a lavar la loza por si me ayuda, pero en lugar de esto dice fresca descansa y mas tarde la lava” además expresa “no es que no colabore, pero el cargo de la casa siempre le toca a uno de mujer” “yo creo que cuando era adolescente y si hubiera sabido que teníamos mas carga no me había casado.”</p> <p>“Porque la mujer tiene que sufrir esto,..es que no se si en mi caso, si no se, mi esposo es muy tranquilo muy como le dijera paciente y yo soy muy acelerada debe ser eso lo que choca ósea yo quiero hacer las cosas ya y él pero espere cálmese no lo puede hacer todo, entonces ahí es donde chocamos cuando después el me dice pero si se puede tomar un poquito mas de tiempo a mi no me cuadra, a la final termina uno como recapacitando si uno puede esperar.”</p> <p>“...yo tuve, ósea mi experiencia personal eh yo algún momento sentí, yo porque tengo que ser la esclava, la que le lava, la que no nada de eso, es que hay un momento de .. vida que uno cree primero ... toma l decisiones apresuradas yo me apesure un poco en hacerme mamá en tener un hogar, ósea después del paso del tiempo es que he reflexionado y he llegado a esa conclusión que fue un acelere del tiempo, que uno a los 20 años hui ya viví todo lo que tenía que vivir en la vida huí ya no más, ahora sí y me enamore, me case y pues con mi hija y yo tuve un tiempo donde mi relación iba tambaleando tremendo porque yo decía no y él se va y está tomando pues yo también y parrandeo y de todo, .. y son malas decisiones y son malos puntos de vista porque</p>	<p>“Recuerdo cuando jugábamos,..Escondidas, Jazz, Juegos De Mesa, Congelados, Golosa, Juegos De Manos, Chicle Caucho, Lazo, Rondas, Juego De Roles, Ataré, básquetbol, reloj quemado, stop(escrito y dinámico.”</p> <p>“... me imponían oficios como...Tender la cama, lavar la losa Barrer, trapear, lavar la ropa, planchar, encerar y brillar, limpiar, cocinar, aseo general, cuidar de los hermano.”</p> <p>“hay unas rutinas diarias a las que nos acostumbramos, Lavar, planchar, cocinar, aseo general, cuidar hijos, estudiar, trabajar, hacer mercado.</p> <p>“en la golosa, en el caucho, en la cuerda, en el stop, en los juegos cuando la reina, que en los juegos que al reinado, que al papá a la mamá y cuidando los niños, que a la tienda.”</p> <p>“...dice que de pronto el miedo a uno a aceptar el juego como por ejemplo fútbol de que los niños fueran más bruscos que uno. (las niñas no jugaban porque los niños eran bruscos y les daba miedo)”</p> <p>“...las mamas dicen hágame el favor y lo hace usted para ser una buena persona tiene que aprender a mandar porque si usted no sabe mandar no va a saber como son las cosas entonces cualquier persona viene y le dice esto es así y usted lo va a hacer, entonces es de pronto porque uno va pasando eso de generación en generación es porque la vieja escuela es mucho mejor que la de ahora.”</p> <p>“... desde mi experiencia personal, tuve una época de mi vida mas o menos desde los 16 años hasta los 22, yo en mi casa solo hacia el aseo y no ayudaba a cocinar, ya no porque yo ya trabajaba, ya estaba en la universidad ya hacia otras cosas y ya esos oficios dejaron de ser importantes, yo no cocine mucho tiempo, solo el oficio de la casa, no planche, nada de eso y cuando conocí el amor, me enamore tuve mi hija empecé ya una relación con un hombre, que su mamá era la que planchaba perfecto, perfecto, mi suegra era perfecta en su planchado, cocinaba platillos exquisitos,....., entonces él, él cocina súper, el plancha, lava hace de todo y yo era un poco, pues</p>



Continuación Matriz 4

<p>realmente cuando uno tomo la decisión de formar un hogar de tener un esposo y una familia, hay cosas que uno debe ...empezar a hacerlas con amor, hombre que me tengo que levantar a las 4 a hacerle el almuerzo, listo yo me levanto y lo hago pero entonces es como un llegar ahí como a la discusión, como a la pelea tocar fondo ya cuando uno ve que las cosas y hay algo que lo hace reaccionar y tomar mejores decisiones entonces no hay que apresurarse a decir no es que yo soy la sufrida, él si esta jugando tejo y yo aquí, lave, planche, cocine, no, no, bueno él está un momento allá, él está con su familia con su, en lo que me pasa a mi, él está con su papá, con sus hermanos, sus tíos, cuando vamos de paseo ...también estamos con la familia y bueno yo lo espero acá, pero entonces es una cuestión de corazón, de hacer las cosas porque uno realmente quiere y no le ve el feo, porque uno mismo se encarga de llenarse de negativismo y decir hui allá esta, humm está hablando, y está mirando esa y van a bailar juntos humm y a mi si no, es uno mismo el que se llena de cosas, si uno actúa así uno mismo es el que está acabando con su relación y a mi me pasaron muchísimas cosas de esas, gracias a Dios hubo la oportunidad del cambio.... y de retomar las cosas,... y alguien que le hablo a uno y las mismas circunstancias, la madurez porque yo tenía 22 años, él 23, éramos chinos todavía no era como yo decía ya vivimos de todo hui, no, no había que empezar a realmente reflexionar.... y lo hicimos y retomamos las cosas y hablamos, dialogamos tratamos de arreglar las cosas, claro hay diferencias pero eso por el camino se van arreglando, pero entonces no es como discriminación,... no es como ese espacio de concertación de dialogo que realmente si existe y es verdadero y no hay que echar en saco roto un relación, de pronto una pareja por eh cualquier motivo, no hay que pensar y reflexionar y el dialogo si se puede y si se puede cambiar, entonces no vamos a ser sufridos tal cosa no , simplemente dialogar y concertar, es mi opinión, es lo que me ha tocado vivir a mi."</p> <p>".. Mujer fue sacrificio, no es el sacrificio de que la azoten, o algo así, sino pues que la mujer se esfuerza mas, ósea no sino como que se sacrifica mas que el hombre, a lo normal, en mi concepto personal, ..es de diferente manera.. de fortaleza. ...es una de las grandes diferencias que existen entre un hombre y una mujer, ahí entre, mientras que él abandona, y uno como es mamá es muy difícil abandonar a sus hijos y cueste lo que le cueste así le hayan hecho lo que le hacen pero un siempre esta ahí, siempre tiene que estar ahí."</p> <p>"...muchas veces por ejemplo uno se equivoca, por decir, como decirlo, se choca con una persona y se desahoga con los que no debería chocarse, con los hijos, es que los hijos es lo más importante."</p> <p>"una mujer que me supere es....para mi de pronto inteligencia, que sea mas inteligente que yo eso sería mi opinión."</p> <p>"... como en la opinión del hombre opinan que las mujeres son interesadas los hombres son muy superficiales, solo les interesa la belleza."</p> <p>"... por belleza, pues de pronto si por belleza porque los hombres ven los bonito de afuera, hui el cuerpo, no ven lo que uno tiene acá y acá, en el corazón y en la mente, uno puede ser muy inteligente, yo creo que la belleza es como algo se va, pero a uno puede pasarle un accidente, pueden pasarle tantas cosas que no queda, solamente queda lo que es uno pilo, la mente, como la inteligencia y los sentimientos que tiene."</p>	<p>mucha gente dice floja pero pues porque yo esta acostumbrada a que uff, pues yo solo, lo único que hacia era arreglar la casa y lavar mi ropa entonces ahí vino ya como un choque donde volver a retomar esos roles y desde otro punto de vista yo llego a la conclusión que cada familia tiene su forma de hacer el arroz, su forma de cocinar las papas, entonces yo tuve que como iniciar ese proceso de aprender de mi suegra hacer todos esos menesteres y perfeccionar muchas cosas, a mi me costo muchísimo retomar eso, y ya después yo tenia a cargo mi hija, mi esposo pues tenía que velar por muchas cosas y fue un poco impactante pero la experiencia pues de retomar las cosas, yo hoy día después ya han pasado varios años desde que me case y todo, no y las cosas han mejorado, pero entonces como uno tiene su época de soltería de pronto de chévere así donde uno quiere como imponerse y no y llega su momento como de cambiar el rol de hacer otras cosas y pues toca retomar y hacer las cosas con amor"</p> <p>"... Usted dice que eso es mas de machismo, porque así, mismo las mujeres decimos ay como usted no tienen hijos como ustedes no tienen que hacer, y de igual manera lo veo por ese lado de que bueno nosotras no vamos a presentarnos para irnos al ejercito pero teneos que cuidar hijos, que cuidarlos, tenemos que parirlos, tenemos que educarlos, ósea esos son casos que tiene una diferencia en donde uno como mujer siente discriminación de parte de los hombres, e igual manera los hombre de parte de las mujeres."</p> <p>"porque las mujeres, y no es por devanear a los hombres, porque hoy en día uno ve que muchos hombres son fuertes, si pero de pronto somos mas sacrificadas las mujeres en muchos aspectos de pronto de que sacrificamos el trabajo por estar con nuestro hijos, ósea sacrificamos el trabajo por estar con nuestras parejas, u otro tipo de sacrificios,."</p> <p>"bueno lo primero que yo haría con un hijo barón es que no, no hagan de pronto vainas como por ejemplo, ay mamá yo no puedo tender la cama porque soy niño, o yo no lloro porque los niños no lloran, a mi me parece algo muy tonto, no hay nada más bonito ver a un hombre llorar, y no es porque uno diga ... estoy llorando, no si no porque uno muestra, cuando uno llora muestra la ternura y la sinceridad de lo que siente en ese momento (pero depende) a bueno de la situación, claro, la sensibilidad, porque es que de por si los hombre muestran tanta dureza y creen que nada los toca, que nada los daña y entonces se sienten tan fuertes y superman y vamos a ver y no es cierto entonces también es una forma de mostrar sus sentimientos y entonces a mi pues."</p> <p>"... respecto a eso, depende también de la relación, porque, porque muchas de esas parejas que aún perduran tiene la creencia de que el matrimonio fue para toda la vida y así se tenga que aguantar todo y no lo quiera ya aún siguen al lado de ellos."</p> <p>" no es tanto eso yo he visto la imagen de que por ejemplo las parejas que duran es porque generalmente las mujeres han alcahuetado, que el hombre este al lado, mire le han sido infieles, les han pegado, las han vuelto x xx y aún así siguen con ellos."</p> <p>"... opino que la religión esta hecha es por hombres, nos es que sea un dios el que</p>
---	---

Continuación Matriz 4

<p>“... si no hay respeto no hay amor , ...si no hay dialogo menos (confianza).”</p> <p>“... del amor, o sea, como se sabe ni los matrimonios no duran ni nada porque es que a pesar de todo el amor es algo como buscar la perfección, y la perfección no existe, entonces por eso ni los matrimonios duran ni ese sentimiento que se dice tampoco dura porque es que es casi una perfección...es como un ideal a conseguir dentro de la pareja ... una objeción con respecto a eso, depende también de la relación, porque, porque muchas de esas parejas que aún perduran tiene la creencia de que el matrimonio fue para toda la vida ...y tener que aguantar todo así no lo quieran... seguimos al lado de ellos.”</p>	<p>haya creado la religión como tal, sino los hombres como tal, hombres de carne y hueso que tuvieron la oportunidad de ver la imagen de Dios, o sea, nadie sabe si Dios, nadie ha visto ha Dios, quien quita que Dios sea una mujer, nadie lo sabe, pienso que lo que es la religión como tal esta hecha por hombres, la Biblia es hecha por hombres, por eso es el machismo como tal.”</p>
<p>HOMBRE</p>	<p>HOMBRE</p>
<p><b>M</b> “Jugábamos soldado libertador, fútbol, coca, lleva, trompo, rejo quemado, oficios , mandados a la calle que traiga esto que lo otros, lavar carro, atender papa venga hijo y haga esto.”</p> <p><b>A</b> “hoy pues salgo a componer mi carrito, una vuelta con mis amigos despejar la mente.”</p> <p><b>S</b> “para la navidad marcaban mucho los regalos que le daban a los niños entonces los regalos que le daban a los hombres eran como identificando de pronto a que usted es varón y esto es lo que debe jugar y a las niñas casi siempre era o muñecas o allá en la costa uno dice chocoritos, no se como dirán a las cosas plásticas de ollitas o de cocina</p> <p><b>C</b> si, entonces a las niñas les daban era eso entonces uno como niño no se iba a colocar a jugar que hice el café, que hice el no se que, la sopita no no uno no hacía nada de eso,</p> <p><b>U</b> entonces a uno le daban un carro o en mi caso que soy de la costa probablemente si le gustaba el boxeo le daban a uno un par de guantes para que practicara el boxeo,</p> <p><b>L</b> entonces digamos que cuando se organizaba actividades por la noche de buscar compañeros para boxear ahí no participaban la niñas esas eran actividades totalmente exclusivas de los hombres y por lo tanto eso fue como marcándonos a nosotros a hacer una diferencia entre bueno esto como que me pertenece a mí y lo otro como que le pertenece a las niñas pero también recuerdo que aún así en determinados momentos nos integrábamos con las niñas haciendo juegos con las niñas, hay un juego que es como unas equis no se como le dirán acá en la costa le dicen chí cha que uno tira el pin pon y coge las fichas de uno en uno eso es como típico de las niñas pero recuerdo que aún de niños jugábamos eso aunque se integraban niñas y niños, entonces básicamente la diferencia vino como de la familia, fue como marcando eso, ese rol de la función del hombre y de la función de la mujer.”</p> <p><b>I</b> “...cuando uno tiene que adaptarlo a la persona que se lo esta impartiendo otra vez yo ya lo se hacer, pero el problema es que yo no lo se hacer como usted quiere que yo lo haga, entonces es ahí cuando uno dice mi vida me cambio y en el caso de pronto de ya estar conviviendo ella trabaja y yo trabajo y entonces ella tiene que trabajar los sábados y yo tengo que estudiar los sábados y ella tiene que ir a la universidad los sábados y yo me</p>	<p>“Jugábamos con los amigos, Corazón de la piña, coca, Trompo, pikis, yoyo, yermis, rejo quemado, 5 huecos, congelado, congelado, la lleva, soldado libertador, mete gol, el burro, triqui, stop, puente esa quebrado, el toro, gallina ciega, tapitas.”</p> <p>“Oficios que recuerdo Tender cama, mandados, aseo casa, oficios de campo , lavar el carro, pintar casa, Lustrar zapatos, lavar el baño, ayudar al papa.”</p> <p>“Hay como rutinas , , Lavar Carro, Planchar, Compras Diarias, algunas veces ayudar a cuidar los Niños.”</p> <p>“...hoy en día mis dos hermanos mayores tiene mujer, hay uno que es atenido, no le ayuda a la mujer a nada solo allá esperando que le den la comida que le laven la ropa, mientras que el mayor si es diferente, él le colabora a hacer la comida, no se, a lavar la ropa de pronto, a lavar aunque sea las medias, los interiores y el otro si nada..Bueno es que eso también hay que saber con quien porque es que uno a todo el mundo no le puede demostrar sus sentimientos.”.</p> <p>“no tenía muchos amigos pero si tenía uno que fue el de mi infancia, cuando comencé a tener ya entre 8 y 10 años me expandí y ya eran amigos ya grandes y en ese tiempo pues ya estaba en la escuela y pues uno ve las niñas, entonces uno comienza a sentir y esa vergüenza y vamos a jugar pero no quiero y entonces quiero como tocarla pero no me animo y en el momento en que uno comienza a experimentar ya todas esas cosas entonces uno dice hombre aquí como que ya no me interesa y es más a veces uno demostraba superioridad de un hombre.”</p> <p>“ ya con mi pareja, pero una cosa es ser novio y otra la de jugar un papel de vamos a estar ahí, cuando estaba mas pequeño pues mi rol era igual era hacer labores colaborar en la casa, pues tengo dos hermanas pero tenia que como, pues mi papá no estaba, tenia que asumir rol de hombre de la casa, entonces miyo usted va a ir por esto, usted va a estar allá, entonces ese rol a mi me lo fueron metiendo en la cabeza,</p>

Continuación Matriz 4

<p>tengo que quedar con la niña pero a veces el rol es de pronto de que uno necesita como su soledad entonces a mi lo que me gusta ahora la actividad que me fascina es ver televisión y a mi me gusta estarme, acostarme y a veces ella llega y no has hecho nada”</p> <p>“ ... pero es que hoy es sábado, es que es domingo y uno trabaja de lunes a sábado entonces uno quiere descansar aunque sea dos horitas, y eso de pronto es el momento y lo que uno hace es contagiar, venga acá descansamos un rato y eso se ha vuelto una actividad el deseo de pronto de compartir con mi pareja, pero también obviamente eso hace parte ahora de lo que es como mis cambios de actividad.”</p> <p>“...cuando digo hombre – sacrificio, pues porque, porque éramos un familia o venimos de una familia pobre entonces no fue fácil para nosotros escalar se empezó con las uñas y ahí vamos ... y traumático lo del ejercito porque eso fue lo que siempre aspire, siempre aspire de pronto a continuar en las filas, pero por X o Y motivo no pude continuar, en el momento ustedes ya saben la opción que yo elegí y pues ahí voy, (usted se siente frustrado por no haber realizado) si claro, claro, porque hoy en día soy un solterón amargado, (risas) (era como una propuesta) si claro era uno de mis proyectos de vida, digámoslo así, hoy en día tuve un hogar y la señora me dejó, hubo una separación entonces he vuelto a hacer como un pequeño resumen ... uno lucha pero hay muchos obstáculos que uno no puede de pronto pasar, hay obstáculos que no (pero cuando uno quiere puede) pero hay muchas cosas, en cuanto al hogar.”</p> <p>“...no tanto eso, pues si de pronto si fue el hogar y en cuanto al sacrificio en cuanto a la señora no porque, lo dejan a uno por otro.”</p> <p>“...si a mi desde pequeño me enseñaron a cocinar, a lavar, a planchar, y todo eso me ha servido porque entonces que tal yo ahí, ganándome un mínimo y pagando una empleada, entonces no hay que colaborar, hay que, bueno el machismo si personalmente marca algo el ..., pero soy consciente de que las mujeres hay que respetarlas y hay que pues así ... respetar sus criterios y posiciones no.”</p> <p>“lo que pasa es que si uno se pone a mostrar sus sentimientos después lo cogen y le dan tres vueltas.”</p> <p>“... digo que de pronto sin importar nada, uno de padre, si importar si es hombre o mujer uno de pronto debe tratar de que todos desarrollen las mismas actividades, de pronto las mujeres no pueden hacer algo que, de pronto cosas que sean de mucho esfuerzo físico, con la idea de que, que no surja lo que he visto aquí que de pronto hay como un resentimiento hacia los hermanos, que por que los trataron un poquito mejor a ellos, o mejor que a ellas, entonces la idea es que los papás sean mas neutrales y traten como de a todos exigirles por igual, si.”</p> <p>“... esos espacios de compartir con la esposa... como cuando usted le tapa la salida a un motor no puede respirar, o se apaga o se ahoga y es cuando necesitamos situaciones extremas necesitamos como sea darle vida, entonces ahí eso es de pronto lo que no estoy de acuerdo..... como si me siento como que no hay una posición en esas cosas y siempre siento que la ganancia la van a tener las mamás en este caso las mujeres porque ellas van a sobrevaler mas sobre los hombres en sentido de hijos porque nosotros como hombre y -...lo comenta y dice si mi esposa tiene la razón y si yo no</p>	<p>de que yo tenía que reemplazar la figura paterna y entonces eso a la final se me subió a la cabeza, y cuando me di cuenta ya quería tomar decisiones quería manejar las cosas y no, no podía hacerlo porque ese no era mi rol, entonces la diferencia entre las etapas bueno fue una crianza, jugué, disfrute, corrí en potreros, le di en bicicleta, jugué con compañeros, pero ya cuando estaba mas grande quisieron fue formarme ya como uy un ser responsable y todo eso y eso mi estado de vida cambio.”</p> <p>“un momento de la vida la suerte le sonríe (UNA MUJER) a uno entonces uno dice ya, ya no quiero hacer mas nada, entonces lo que hacia era no arreglaba ni mi habitación y todas esas cosas lo que comentaba la letra J que eso se pierde, no eso no se pierde eso que en un estado atrás cuando uno tiene que retomarlo es cuando uno se pega pero uno dice yo lo se hacer.”</p> <p>“me marco mucho ... algo que todos los hombre tuvimos que pasar es ir al ejercito a presentarnos, entonces cuando a mi me toco ir a presentarme que ... mis compañeras del colegio ya estábamos para despidiéndonos y todo y pues nos habíamos puesto de acuerdo para reunirnos todos y hacer una fiesta en un hotel y entonces preciso las fechas coincidieron y cuando me mandaron ir ya pues no pude estar con ellos y me sentí discriminado porque las mujeres si podían disfrutar, estar libres allá y contentas y uno pues allá padeciendo eso, si la experiencia tan desagradable pues de alguna forma, digo que es desagradable porque no es algo voluntario que todos queremos, si o si fuera de otra forma, de pronto no lo veríamos como una amenaza pero si entonces uno lo ve como una discriminación que las mujeres en su vida no tiene esa, ese momento que nosotros si como que nos vemos contra la pared y ellas si pues nunca se siente comprometidas en una situación similar, si me entiende.”</p> <p>“... me sentí discriminado por una mujer porque razón, porque en esa época el puesto que yo tenía, el cargo que yo tenía, yo hacia transferencias con los bancos ... manejaba 25 chequeras, no de girar 10 ni 5 millones de pesos, para mi, diario el movimiento que pasaba por mi cabeza, porque era así que era lo que si se podía hacer o no se podía hacer, como eso uno manejaba 5000 a 6000 millones de pesos diarios con chequera y con firmando con bancos y eso cuando... me di cuenta por alguna razón de que una compañera ocupaba un puesto menor que el mío, pero tenía mas sueldo que yo entonces ... me puse a investigar porque pues...venia pidiendo ... me cuadraran, no resulta que la compañera ganaba el 25 por ciento mas de lo que yo ganaba, era recepcionista y ella era pues una mujer muy bonita, muy bella, muy querida, además de ser querida muy hermosa entonces uno se pone a atar cabos y no pues andaba con el jefe y el jefe me tenía a mi jodido, ahí si me sentí discriminado no porque no hubiese ni ella, en el sentido de conocimiento de que ella no tenía los mismos conocimientos ni la misma responsabilidad que yo tenía en ese entonces, que simplemente por ser mujer y ser bella yo estaba jorobado, porque en cuanto a capacidad profesional ella de pronto no tenía los mismos conocimientos que yo tenía y en ese sentido, si yo me sentí discriminado por capacidad profesional.”</p> <p>“EL hombre...valor, porque pues ante todo el hombre debe demostrar valor en todas</p>
--	---

Continuación Matriz 4

<p>tengo las razones válidas, pero yo se que toda la vida mi esposa va a ser la mamá que es el espacio entonces se va con la mamá, tuvo que ir a hacer un viaje se va con la mamá el nene y no lo puede dejar conmigo porque siempre le van a decir el papá pero esa es la sociedad en que vivimos, el espacio lo van a manejar las mujeres obviamente que uno cumple un rol y lo trata de nivelar pero ahí si me siento pues un poco afectado.”</p> <p>Prospectiva</p> <p>“...uno tiene que colaborar en la casa ... que el que le diga a uno que no lave un plato, que no lave los pantaloncillos esta muy errada por que lo esta enseñando a uno a vago a desordenado, eso es formar un sujeto ahí un conchudo, ahí cierto, que dicen los muchachos..”</p> <p>“... cuando hay amor yo creo que eso... (eso es cierto) así uno este en la calle este sin trabajo, este como este, lo importante es el amor.”</p> <p>“... amor que representa en cada uno de ustedes, ...sentimientos y ...el amor es comunicación (es todo) tolerancia, respeto.”</p> <p>“... ejemplo uno mira mucho esas parejas de antes o sea de todas maneras bueno, pero vea esas parejas de antes cincuenta años, bodas de plata, de diamante y hoy ya no hay nada.”</p> <p>“...antes era un época machista pero duraban las familias.”</p> <p>“... los valores y la religión y toda esa cuestión son importantes.”</p> <p>“... la religión es machista, ... la Biblia, siempre habla del hombre, donde dice de la mujer, ahí habla del hombre.”</p>	<p>sus facetas, y sus actividades, de aquí se desprende también lo ético, lo moral...”</p> <p>“... sinónimos ...escribí fortaleza, porque el ser hombre expresa fortaleza en muchos sentidos, porque a veces es el hombre el que tiene que mostrar la fuerza para mantener animadas a otras personas y pues después escribí debilidad porque los hombres a veces son más débiles en, sentido por ejemplo, pues en comparación con las mujeres, porque los hombres son ... tienen menor capacidad de mantenerse en sus creencias, mantenerse firmes y mantener sus valores... de lo que Si es capaz una mujer, y pues después escribí carácter porque de todas maneras, ... el hombre casi por naturaleza desarrolla mucho carácter, por lo que la sociedad obliga al hombre a ser dominante entonces él desarrolla cierto aspecto para dominar otros de su misma, de su misma,...”</p> <p>“...no me gusta que mujeres crean que nosotros somos machistas y los hombres en creer que ellas son comunicadoras (por no decir chismosas) (risas) de pronto cambiar esa forma de pensar de cada uno.”</p> <p>Prospectiva</p> <p>“hoy en día el que piensa en eso de que va a conseguir allá la empleada esta es muy errado porque la mujer hoy en día no se deja dominar tan fácilmente y ya uno debe ser consciente de que ella no es un empleada, de que ella es una compañera la cual hay que respetar y adorar no, y uno tiene que colaborar, la madre que el que le diga a uno que no lave un plato, que no lave los pantaloncillos esta muy errada por que lo esta enseñando a uno a vago a desordenado, eso es formar un sujeto ahí un conchudo, ahí cierto, que dicen los muchachos.”</p> <p>“...a quien considero rival pues ...las mujeres nos ven por el billete,(risas) Villegas y la posición social, hoy en día las mujeres, con todo respeto son muy interesadas, es ir a gasta allá y ji ji ji y ja ja ja y hasta luego el amigo, con todo respeto...”</p> <p>“...uno que me supere...ego alto ... de pronto alguien que se pareciera bastante a mi-“</p> <p>“...alguien que se sepa expresar mejor que yo en sentimientos o verbalmente.”</p> <p>“...pienso en que quien lo superaría, pues ... uno de hombre se ... mas porque le puede dar de pronto mejor vida, en mejores condiciones.”</p> <p>“...la Biblia, siempre habla del hombre, donde dice de la mujer, ahí habla del hombre.”</p>
--	--

## 8. CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación, surgen, a partir de los resultados obtenidos desde los discursos sobre Identidad de Género proporcionados por los y las docentes en formación, con la finalidad de explorar las Representaciones Sociales de Identidad de Género, donde identificar, reconocer, describir y visualizar la formación y proceso de las Representaciones Sociales fue la connotación principal; siendo determinante el hallazgo de tres campos básicos de trabajo: El primero, relacionado con los procesos que dieron lugar a la identificación del contenido de la Representación. En este sentido, la información y las actitudes expuestas por los participantes fueron importantes para establecer su relación con los presupuestos teóricos, lo que permitió hablar de “objetivación”. Un segundo campo, tiene que ver con las relaciones que se dan entre los distintos elementos o aspectos abordados, según un orden de importancia jerárquico, que permitió organizar la representación “anclaje”. Por último, un campo en el que se determinó el grado de control del núcleo central presente en las prácticas sociales analizadas.

En el primer momento de “objetivación”, se tomó en cuenta la forma como los saberes y las ideas de ser hombre o mujer hacen parte de las Representaciones Sociales de Identidad de Género en los y las docentes. Así, a partir de las transformaciones que se fueron dando dentro de este proceso, concretamente durante la explicación de las distintas experiencias, se detectaron medios fundacionales de este tipo de construcción selectiva a partir de los “Agentes de socialización” y los “Escenarios de interacción”.

En principio, desde los “Agentes de socialización” se encontraron situaciones que evidencian la forma como los docentes son modelados objetivamente desde los mismos momentos de interacción social. En estas circunstancias, se observó que la “socialización primaria” -familia-, mediante el despliegue de autoritarismo, de imposiciones, legitimadas por normatividades propias del contexto -“lo que se debe hacer”-, incide en la forma como los docentes perciben un orden social constituido, donde asumen que deben realizar acciones y dinamizar percepciones sin mayores reparos o alternativas diferentes. Esto, con base a lo que sostienen Berger y Luckman, permitió visualizar la forma como esta socialización primaria establece una relación dialéctica permanente en la cual, los y las docentes en formación, van dando por hecho que estas formas de ver la vida tienen aceptación o rechazo por parte de los que interactúan en ella.

Se puede afirmar que en esta construcción selectiva de lo que constituye el ser hombre o mujer, es determinante la “socialización primaria” como se constató en las experiencias que los y las participantes expusieron de sus particulares vivencias. En esta socialización, donde padres, hermanos y familiares coadyuvan en la selección, bien sea al obedecer o al ir

optando por un tipo de actitud según el sexo, se van imponiendo de forma inductiva, a través de las distintas vivencias, actitudes –y sentidos- que al mismo tiempo las van haciendo propias.

Así mismo, otra situación determinante en este proceso de formación de las Representaciones Sociales de Identidad de Género, es la “socialización secundaria”, que responde a la necesidad que los y las participantes tienen de compartir con personas diferentes a los miembros de la familia. Este momento cobra suma importancia en ellos por la necesidad que tienen de legitimarse e identificarse con los otros, por lo general, pares, amigos del barrio, compañeros de curso, entre otros.

En general, las vivencias relacionadas con la socialización primaria dejan ver la connotación que tiene la familia -en casi todas las culturas modernas-, en los primeros años de vida del niño o niña, en la medida que es el principal “agente de socialización”, como se visualiza con claridad en los discursos de los y las docentes. En este orden de ideas, la madre, el padre y los hermanos son las primeras personas de referencia del niño, pues ellos son quienes van indicando las conductas a seguir y los roles que se espera deben desempeñar. Esto da lugar a que el niño o la niña, por medio de la imitación y la identificación con los roles desempeñados por los adultos, aprendan a distinguir las conductas deseadas de aquellas que no lo son. Estas “prácticas sociales” constituyen un repertorio básico de normas y valores maternos y paternos que de una u otra forma fija e impone las condiciones necesarias para la orientación social del niño y la niña, expuestos como tales, dentro de la sociedad. Es de resaltar la importancia de la “socialización primaria” que, muy a pesar del debilitamiento de la función educacional de la familia moderna, aún sigue teniendo una influencia potencial en la orientación y Representación Social en este caso de Identidad de Género, como lo expresaron los y las docentes en formación.

Al referirnos al “anclaje”, es preciso preguntarnos, ¿en qué forma las estructuras sociales van influyendo en la formación de las Representaciones Sociales de Identidad de Género en los y las docentes en formación? Y, ¿de qué forma esos esquemas ya constituidos intervienen en la formación de nuevas representaciones? Las respuestas a estos interrogantes revelan el significado que tiene la “socialización secundaria”, proceso donde intervienen pares, grupos de socialización, en fin, todo aquello inmerso particularmente dentro de la escuela y la religión, y que hacen parte de lo que denominamos instituciones. Desde luego que hay otras, sin embargo, se tomaron éstas por ser las que con mayor regularidad se mencionan en los discursos de los y las docentes.

Al revisar y analizar el proceso de “anclaje” se identificó un condicionante en las personas, determinado por el esquema de pensamiento ya constituido –vale decir en la “socialización primaria”-, como también por la posición social de las personas y de los grupos, que corresponde precisamente al ámbito de la “socialización secundaria”. Este componente condicionante es muy significativo en cuanto a lo que las o los docentes en formación hacen frente al sentido que cobra en cada uno de ellos la Representación de Identidad de Género. En sus relatos se observa el tipo de comprensión que los y las participantes hacen

de la Representación frente al mundo social que les sirve como marco o sistema de conducta. Así, a través de la interpretación de dicha apreciación se visualiza la forma como ellos y ellas toman los elementos de la Representación no sólo para dar cuenta de las mismas, sino también para dinamizarlas, cuando en sus discursos expresan la manera como siguen contribuyendo a constituir las.

En este sentido, se observó que los y las docentes en formación integran todos los elementos relacionados con la Representación de Identidad de Género, cuando comentan sus experiencias de vida a partir de aquello agenciado por la “socialización primaria”, y aunque pueden hacerlo de manera renuente, de todas formas los ponen en circulación en los escenarios de interacción familiar donde se posibilitaron. En esta secuencia del proceso, a ésta “socialización primaria” sigue la necesidad de otras interacciones que desde la misma sociedad se imponen. Así pues, entra a jugar un papel importante la “socialización secundaria”, esto es, amigos de barrio, pares, en fin, esos grupos de interacción que se generan por intereses compartidos. Esto es relevante porque en estos procesos hay una “internalización” que da lugar al “anclaje” de una Representación, lo que se refleja en la forma como se empieza a responder en contextos en los cuales las interacciones humanas están “más” mediadas por intereses institucionales y por las prácticas que allí se desarrollan, que por las redes afectivas, positivas o negativas, parentales o filiales.

Es muy importante visualizar este proceso si se pretende generar rupturas con aprendizajes elaborados en la “socialización primaria”. La razón es que, queramos o no, la “socialización secundaria” es la que convalida los aprendizajes –“ancla”- o posibilita la “alternación” de los mismos. Esto es lo que Berger y Luckman denominan “las condiciones sociales de la ‘alternación’ y tienen que ver con las estructuras de plausibilidad social, “posibles” si los agentes socializadores están dotados de autoridad frente a los niños y las niñas”. Esto resulta clave, pues desde la plausibilidad se le puede imposibilitar o proporcionar al individuo las posibilidades de mundo, inclusive llegar a desplazar a los demás mundos, especialmente aquel donde antes de la “plausibilidad” el individuo “habitaba”, previa a la “alternación”. Este proceso develó la carga de sentidos y posibilidades derivadas a partir de la “socialización secundaria”, mostrando que podemos llenar de razones y sentimientos a los sujetos para que legitimen o no su nueva situación.

En consecuencia, vemos que el “anclaje” depende del sentido que tome la “socialización secundaria”, que en nuestro contexto está mediada por las instituciones y los pares. De esta forma, los y las docentes, al ver anonimato en los agentes educativos, pueden llegar a refugiarse en los agentes de la socialización primaria para perpetuarlos, o en lo que los ámbitos económicos, culturales y políticos les permiten ir haciendo de ellos y ellas, como personas integradas al sistema social. En otras palabras, la influencia de los padres o de los grupos de pares depende de las situaciones concretas ante las cuales las personas deben actuar y tomar determinadas decisiones. Esto ofrece un grave inconveniente puesto que en la interacción y construcción de las Representaciones, las personas con un “Yo” débil están expuestas a la manipulación y adoctrinamiento bien sea por los pares o por las exigencias dentro de la sociedad misma.

De otra parte, se observó que en este “anclaje” también tiene importancia el papel que debe asumir el sujeto cuando tiene que enfrentarse, en su cotidianidad, a una constante representación escénica, pues en ella, como actor individual desempeña su papel y a la vez se somete a una audiencia que aprueba o desaprueba su actuación. Por esta razón es muy importante y determinante su interpretación, sobre todo porque está en juego la interrealización que se da entre la autorrealización y el cumplimiento de las prescripciones sociales de los roles, que en un momento dado llegan a constituir Representaciones Sociales, para nuestro caso las de Identidad de Género que bien pueden ser veraces o no, sinceras o cínicas.

Por lo tanto, no podemos desconocer la importancia de la escuela como entidad social, así como el papel decisivo que el docente puede llegar a desempeñar en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En realidad, éstos no serán significativos si, por una parte, se asume el escenario escolar como una instancia más donde se lleva a cabo la socialización, y por otra, si se considera el rol del docente como el de otros agentes, tal como se percibe en las experiencias que los participantes relataron. En esto hay que ser muy claros, si queremos ser consecuentes con propuestas transformadoras que rompan de manera radical con esquemas tradicionales basados en desequilibrios en razón del género, debemos tomar conciencia de que el papel del docente es fundamental para construir sentidos equitativos y justos que los diferentes sujetos puedan y quieran incorporar en sus Representaciones Sociales de Identidad de Género. Desde esta perspectiva es importante destacar lo significativo del ejercicio docente, sobre todo para los participantes objeto de esta investigación y quienes desde sus relatos revelan lo alejados que están de la reflexión sobre lo que constituyen y son las Representaciones Sociales de Identidad Género, desconociendo las posibilidades de promover y fortalecer efectivos procesos de transformación en este sentido.

A partir de lo planteado se desprende la necesidad de encontrar formas de materializar Representaciones en función de nuevas pautas para orientar trabajos en favor de estos propósitos. Justamente esto se relaciona con el tercer campo de estudio llevado a cabo en la presente investigación y que tiene que ver con “las prácticas sociales” de los docentes en formación. Es necesario resaltar que estas prácticas sociales, por estar directamente relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social, son esenciales para la circulación y dinamización de los diversos contenidos y sentidos de las Representaciones Sociales de Identidad de Género. A través de lo que hacen, piensan, sienten y expresan los docentes en las diferentes situaciones en las que interactúan, se observó la influencia capital que ejercen las comunicaciones interpersonales -conversaciones que realizan en su cotidianidad- en el posicionamiento de las Representaciones. Es por esto, que es necesario develar los discursos que se ponen en escena en la vida cotidiana, para identificar las Representaciones Sociales de Identidad de Género que se sustentan en discriminaciones y en subvaloraciones. Así mismo, es indispensable emprender acciones que orienten hacia sentidos, actitudes, comportamientos generados a partir de esquemas culturales equitativos, equilibrados, donde se evite la identidad de Género basada en la oposición extrema de los sexos. Sólo de esta forma, podrá darse cabida a un hombre y a una mujer dotados de sentido reflexivo transformador y constructor de su propia



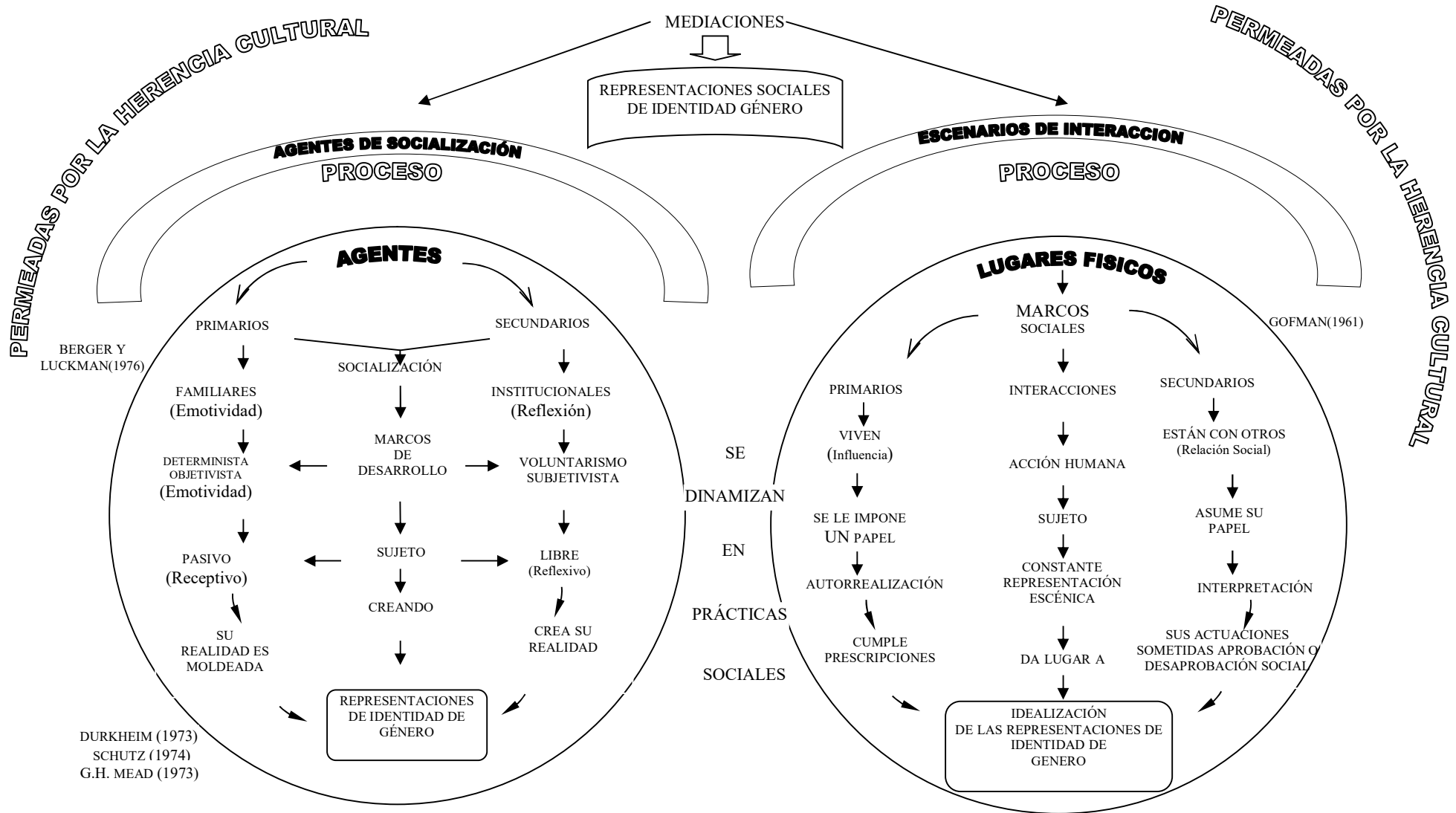
realidad, donde predomine la diversidad y en donde la diferencia no sea motivo de rechazo o desigualdad. Por tanto, debe conocerse la historia, el contexto y los elementos involucrados en las “prácticas sociales”, porque para producir estas transformaciones, los sujetos deben reconocerse y cuestionarse y, al mismo tiempo, representarse en un mundo lleno de posibilidades, donde la diversidad es el alimento y el sujeto el que las hace posibles.

Frente a esta posibilidad resulta inexcusable e inaplazable la tarea de empezar a dotar a los futuros formadores de elementos, fundamentos, concepciones que les permitan apostarle a la diferencia como medio para conseguir la equidad de género. Para emprender la construcción de estos nuevos sentidos y actitudes los docentes deben aprender a escuchar, pues antes de actuar es imprescindible discernir para poder llegar a consensos. Es aquí donde toma toda su importancia la inclusión y participación activa de los docentes en esta propuesta, puesto que tanto hombres como mujeres, según sus identidades, conscientes de su papel en esta transformación, dependerá lo explícito que llegue a estar en ellas y ellos lo que esto encierra.

La apreciación de las diversas mediaciones que establecen los “agentes de socialización”, y los “escenarios de interacción” es esencial para la identificación, en cada uno de estos dos componentes del proceso, de la forma como se configuran las Representaciones Sociales de Identidad de Género a partir de las “prácticas sociales” que se dan en la cotidianidad. A partir de este reconocimiento se puede tener conciencia de lo que hay que cuestionar y cambiar y, por lo tanto, se pueden proponer acciones que posibiliten la deconstrucción de Representaciones Sociales de Identidad de Género subordinantes, injustas e inequitativas. Una estructura gráfica visualizadora de las mediaciones y de los elementos o componentes involucrados en la formación de dichas representaciones resulta muy ilustrativa. (Ver grafico 4).

Sin desconocer que esta investigación genera sin lugar a duda interrogantes aún mas grandes que los abordados en la misma, útiles para quienes quieran incursionar y contribuir en temáticas de esta dimensión, resumidos en dos apartados: : ¿Existe reflexión sobre la identidad Profesional que conlleva el ser un futuro docente y las implicaciones para las generaciones venideras en lo que a desarrollo humano se refiere? y por otro lado ¿En los procesos pedagógicos que desarrolla actualmente la licenciatura, se ha indagado sobre el alcance de las practicas pedagógicas y las implicaciones de estas en las generaciones venideras?

GRAFICO 4 APROXIMACIÓN INTERPRETATIVA DE LA FORMA COMO SE  
 POSIBILITAN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES



## 9. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

En esta última parte del trabajo de investigación se exponen algunas recomendaciones en torno a las mediaciones y los sentidos que pueden tomar éstas, planteando, primordialmente, la necesidad de orientar y materializar nuevas Representaciones Sociales de Identidad de Género, en dos direcciones: La primera, destinada a los “agentes de socialización”, sobre el aspecto secundario, y la segunda, en torno a los “escenarios de interacción”, sobre los marcos secundarios. Se señalan estos dos componentes, porque ellos constituyen una posibilidad de reflexión y deconstrucción sobre todo en aquellos aspectos donde la inequidad, injusticia y subordinación tienen lugar. Como complemento de éstas se aluden otras sobre la importancia y la responsabilidad que los docentes, agentes dinámicos, pueden tener desde ya como docentes en formación.

En el primer caso, los “agentes secundarios” como posibilitadores, son claves en las etapas donde se establece este tipo de socialización. Como sujetos enmarcados en un determinismo subjetivista, como lo mencionan Berger y Luckmann (1983), puede ser una posibilidad el explorar desde sus potenciales formativos, donde la voluntad del sujeto se puede guiar hacia una construcción justa de su propia realidad.

En el segundo, los “escenarios de interacción”, visualizados desde los marcos secundarios, y donde el sujeto ancla sus Representaciones, se tiene la posibilidad de proporcionar al sujeto el equilibrio y el poder en su “Yo”, para que desde su reconocimiento, pueda llegar a direccionarse dentro de las posibilidades de la diferencia entendida como medio para conseguir el fin de la equidad como resultado.

En el contexto de estos dos abordajes, asume un papel importante la funcionalidad que llegan y pueden tener los docentes como agentes educativos, siempre y cuando en sus acciones y prácticas pedagógicas se recreen esquemas intencionados como agentes socializadores. De este modo, pueden coadyuvar en la construcción activa del nuevo orden social que lleve una direccionalidad hacia la equidad de los sujetos que interactúan dentro de la diferencia.

Sin embargo, las posibilidades no se dan con el solo hecho de manifestar las intenciones. Para llevarlas a la realidad, es necesario incursionar en las “prácticas” para que dentro del quehacer cotidiano se dé una revisión concienzuda, sobre esos marcos culturales anclados en la memoria colectiva –familia, escuela, instituciones y movimientos asociativos - entre otros, tal como lo sostienen Grize, Verger & Silem (1987). Además es necesario poner en

duda ese fondo cultural e histórico, anclado, por un lado, en los factores ligados a las normas y los valores y, por el otro, a factores ligados al sujeto. Sobre todo en aquellos esquemas de sumisión y racionalización desde las prácticas imbricadas en Representaciones, como lo señalan: Beauvois y Joule(1989) desde la sumisión, Ibáñez (1989) frente a las Representaciones relacionadas con la autoridad, y Flament (1989) con las Representaciones prescriptivas y que pueden ser moduladas acorde con situaciones reversibles o no.

Es de resaltar que en estas intenciones tanto la historia como el contexto cuentan, porque los procesos de socialización son históricos y socioculturales, debido a que en éstos existe una búsqueda – en general- donde el individuo se adapta a su medio social y desarrolla su “yo” acorde a lo que una sociedad determinada espera de las personas. Es decir, existe una identidad que diferencia, que identifica quién soy yo, y otra que vincula el “yo” a lo social. Así durante los procesos de socialización temprana y en los distintos ciclos de vida de las personas, se va construyendo la identidad personal y la social, ambas se van desarrollando y determinando mutuamente. Dentro de esta connotación es donde la formación identitaria de las personas y de su subjetividad, se vuelve clave, porque desde allí hay un reconocimiento sobre las identidades como construcciones socioculturales que se pueden de-construir e identificar.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede asumir, como lo menciona León (2000), una acción que convierta al sujeto en agente activo a partir del rol que cumple y que varía de acuerdo a cada situación concreta. En esto se intuye una posibilidad de cambio importante, siempre y cuando se desmitifique la supuesta naturalidad de la existencia de dos sexos-género; donde lo masculino no domine lo femenino, ni lo femenino domine lo masculino, sino que por el contrario, se haga evidente esa realidad creada, recreada y anclada por las sociedades y las culturas.

Además, es indispensable promover las rupturas necesarias para avanzar en la deconstrucción del orden social concebido como natural. Esto constituye un reto de cambio sociocultural inaplazable, y por su puesto, la esperanza de horizontes más promisorios, donde se transformen de modo radical las “prácticas sociales” enmarcadas en desigualdades y discriminaciones de género y de distinto tipo. En este sentido, por ejemplo, no basta con explorar y comprender el hecho de nacer hombre o mujer, sino aprender a serlo.

Explorar y comprender el hecho de nacer hombre o mujer resulta en últimas secundario si se le compara con el reto que significa aprender a serlo, como se deduce de lo anterior. Esta puede constituirse en una propuesta donde se tome en cuenta lo relevante que llega a ser un docente que desempeña un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe observar en este punto que el éxito de los cambios curriculares de los centros educativos estriba en el grado de implicación y compromiso que tengan en ellos los agentes educativos y/o las comunidades educativas. De ahí que el profesorado se erija como uno de los factores claves en la transformación de las “Prácticas escolares” –otra derivación de las “práctica sociales”-. Sin embargo, para que esta tarea sea exitosa se requiere la confluencia

de ciertas condiciones básicas: a) Capacidad pedagógica, b) Estilo de gestión y enseñanza, c) Sensibilidad e intuición, d) La comprensión de su rol como figura de autoridad y e) Disposición para constituirse en un ejemplo democrático para la clase que desarrolla.

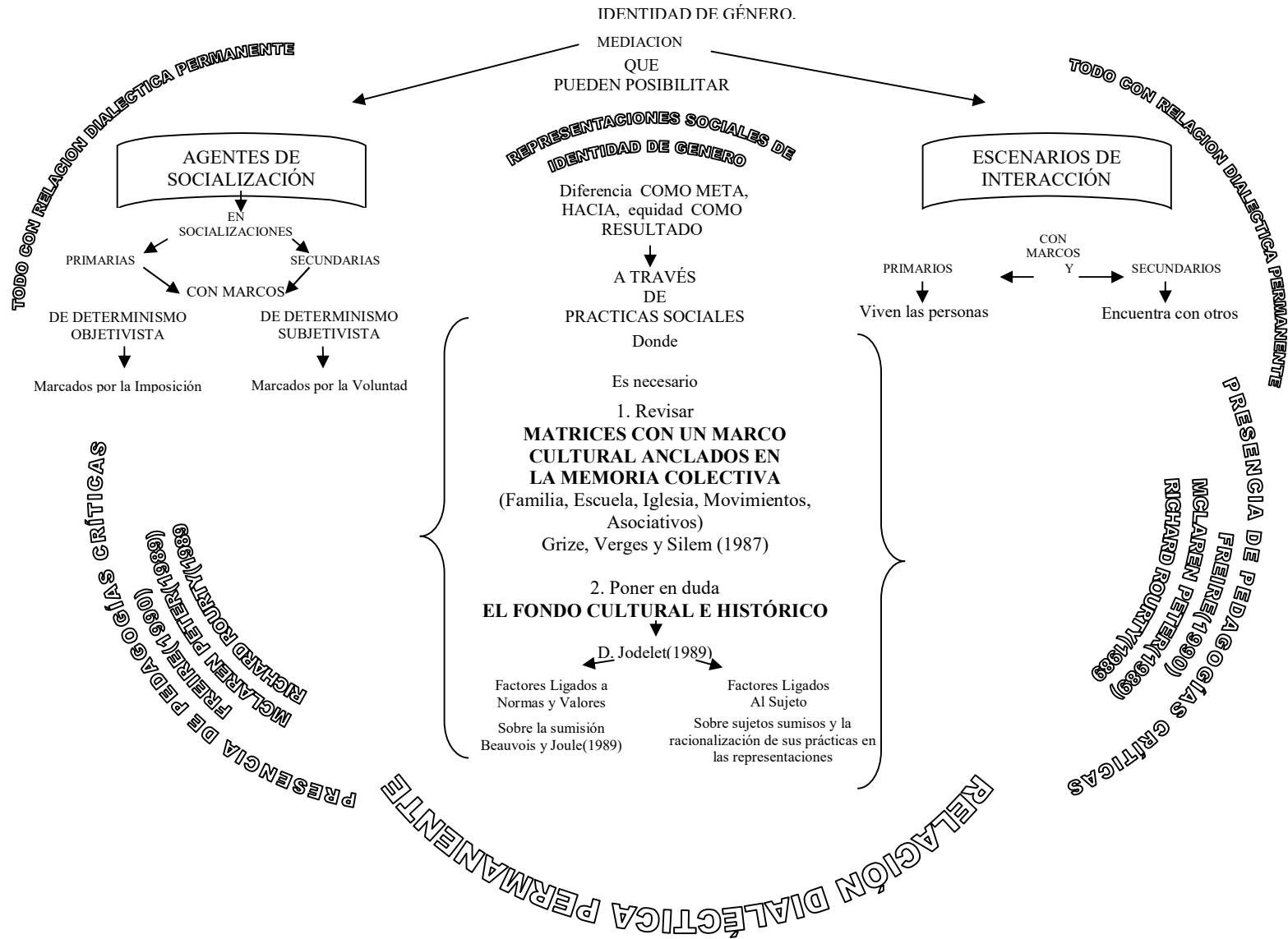
Inclusive el trabajo docente se puede complementar con una propuesta educativa sobre la renovación de la práctica docente en cuestiones de género donde se exija, a nuestro entender, tres momentos: 1) sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las instituciones escolares por parte del profesorado; 2) formación del profesorado para la renovación de prácticas sexistas; y por último, 3) expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género.

Finalmente, debemos reiterar que la alternativa planteada puede dar los resultados esperados si en la interacción dialógica se construyen discursos en función de la equidad de género, los cuales deberán ser llevados a la práctica, por los sujetos, quienes al pensar, al actuar y al representar pondrán en evidencia los nuevos sentidos, las nuevas concepciones en torno al género que la sociedad tanto necesita. Los discursos de los docentes son esenciales si además, como lo plantea Geertz (1989), se orientan hacia la búsqueda de explicaciones desde las interpretaciones sociales que son enigmáticas, extrañas en la misma superficie. Así, se podría contrarrestar la creciente resistencia a dejar de lado el interés por la pregunta ¿cómo es nuestra naturaleza? redireccionándolo hacia otra más pertinente con la búsqueda de identidades equilibradas y justas, como, ¿qué podemos hacer de nosotros mismos?, como bien lo señala Rorty (1995).

No podemos olvidar las orientaciones de uno de los máximos exponentes de la pedagogía crítica, Paulo Freire (1990), precisamente sobre la necesidad de pasar de la materialización de las propuestas al discurso de la acción y de las palabras a los contextos. En este proceso, como lo sostiene este autor, el papel de un docente como intelectual público debe encaminarse en cuatro direcciones: Una, dirigida a la “transformación crítica” de las condiciones de existencia de los estudiantes y las del propio docente, siempre y cuando estén mediadas por una “práctica” ética y política que contribuya a la creación de un lenguaje potenciador y emancipador. Dos, encaminada a construir una “escuela como un espacio abierto”, plural y democrático, capaz de construir contactos y encuentros diversos y múltiples entre los miembros de la comunidad. Tres, orientada al “dominio que lleguen a alcanzar los docentes desde sus acciones de enseñanza”, porque para la pedagogía crítica es importante la inclusión de la cultura y la sociedad en el plan de estudios, de manera que se llegue a desarrollar una alfabetización crítica, capaz de reconocer la diversidad cultural como camino de subjetivación. Con esto se busca superar la idea de instrucción funcional por una idea de estudios y posibilidades donde se supere el dogmatismo, la insularidad y el silencio. Y cuatro, hacia la “superación de la pedagogía como un recetario” para establecer a cambio un vínculo entre pedagogía, política y cultura.

Visualizar una estructura gráfica, da posibilidades mediadas a contribuir en otras prácticas, llegando incluso a propiciar otro tipo de Representaciones Sociales de Identidad de Genero, de lo que resulta ilustrativo. (Ver gráfica .5)

GRAFICO 5 PROPUESTA PARA INNOVAR PRACTICAS SOCIALES, QUE DEN LUGAR A REPRESENTACIONES SOCIALES DE



**PRESENCIA DE PEDAGOGAS CRÍTICAS**

RICHARD ROUZY(1989)  
 MCLAREN PETER(1990)  
 FREIRE(1990)

**RELACION DIALECTICA PERMANENTE**

**PRESENCIA DE PEDAGOGAS CRÍTICAS**

RICHARD ROUZY(1989)  
 MCLAREN PETER(1990)  
 FREIRE(1990)

## BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean–Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México.

Arana, I, Domínguez, M. E., Jaramillo, P. Mojica, S., Robledo, (2000) A. Desarrollo educativo y equidad de género. Propuesta de especialización. Bogotá, Programa Género, Mujer y Desarrollo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, (inédito).

Araya, S. (2001). La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza. San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.

..... (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión, Costa Rica. (FLACSO), octubre 2002.

Aylwin o. José, (1997), derechos humanos: Los desafíos para un nuevo contexto en La perspectiva de género en la descentralización curricular P Aylwin –(recuperado 27 09/07) en Revista de Educación, Ministerio de educación de Chile, 1997, Hacia una pedagogía de género T Buttner, I Jung - Experiencias y conceptos innovativos. Bonn: DSE,

Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89). 27-40.

----- (1990). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En Jiménez, D. (coord.) *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. México: Universidad de Guadalajara.

----- (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, (XIV), 3, 3-16.

----- (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version*, 3, (1). Peer Reviewed Online Journal. 1- 20. Extraído el día 15 de febrero de 2006 en [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm).

----- (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version*, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. Extraído el día 15 de febrero de 2006 [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm).



Beauvois J. L. Joule R.V Monteil J.M., Avant- Propos. In J.L Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil (Eds) (1989): Perspectives cognitive et conduits sociaux. 2. Representations et processus cognitifs. Cousset, Delval, p., 9-16).

Berger, P y Luckman (1983) La construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrurtu editores. P. 83.

Bernstein, B. (1997): Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En Ensayos de Pedagogía Crítica, Bernstein y otros. Madrid. Editorial Popular.

Bleimarch, Silvia (2003) La educación y el Psicoanálisis en la serie de las generaciones, entrevista realizada por Sandra Carli. Revista IICE año XI, N° 21, 67-72.

Bolaños, L. (2005) La formación del profesorado desde la perspectiva de género. Tesis Doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.. Universidad de Sevilla.

Bonilla, Elssy., Rodriguez S. & Penelope.( 1997) Más allá del dilema de los métodos. Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma. Santa Fe de Bogotá.

Brizuela, Patricia; Rosales, Patricia; Wierna, Cynthia; PÁEZ, Luis (2004) “Representaciones de la transmisión”. En Frigerio y Diker Graciela (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos; pp. 7-25. Buenos Aires. Noveduc.

Brunner, J. (2003): La fábrica de historias. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Candau, Joel (2001) Memoria e identidad. Buenos Aires. Ediciones del sol S. R. L.

Celiberti, Lilian (1997) Reflexiones acerca de la perspectiva de género en las experiencias de educación no formal con mujeres, en Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativos, Buttner y Jung (ed).Bonn: DSE,Extraído el día 15 de febrero de.2006

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado\\_arte\\_igualdad\\_genero\\_ed\\_basica\\_lac\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_igualdad_genero_ed_basica_lac_esp.pdf). Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE)

Cfr, Kimmel, Michael. (1992) “La Producción Teórica sobre la Masculinidad: Nuevos Aportes”, Ediciones de las mujeres. México, no. 17, diciembre de 1992., p. 130.

Cobo, Rosa. (1995) Género, en 10 palabras claves sobre Mujer, Amorós, Celia (directora).

Cols, Estela: El currículum como institución y el análisis institucional del currículum. Revista espacios N° XXI. UNPA. 53-69

Davini, María Cristina (1997): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

----- (1997): Pedagogía de la Formación. Novedades Educativas. Buenos Aires.

De Gouges, O (1793) "Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana" escrita en ----- O (1783).-Carta de derechos de la Mujer y la Ciudadana- 1783

Doise W, (1969) Intergroup relations and polarization of individual and collective judgements, Journal of personality and Social Psychology, , 12, 136-143

Domínguez Blanco María Elvia, Universidad Nacional de Colombia. Extraído el día 15 de febrero de 2006 en [www.utp.repes.edu.co](http://www.utp.repes.edu.co).

.....Género y docencia universitaria. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Trabajo Social, Programa de Estudios Género, Mujer y Desarrollo, Diciembre de 1998 (inédito).

----- (1997): Pedagogía de la Formación. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Durkheim, E. (1973) La educación Moral. Buenos Aires: Schapire. P. 108

Flament, C. (1989). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. En Doise, W., Palmori, A (ed.). L'étude des représentations sociales. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé

Freire, Paulo.( 1990) Introducción del editor. En Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. Barcelon, .pp.30-31.

----- (1994) Educación y participación comunitaria. En Castells, M. y otros. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona, paidòs..

Frigerio & Diker, (2004): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Noveduc. Buenos Aires.

Fuller, Norma (1998) "Reflexiones en torno al machismo en América Latina", en Valdés, T. y J. Olavaria. (Eds.) Masculinidades y equidad de género en América Latina. Santiago de Chile: FLACSO.

\_\_\_\_\_ (1997) "Identidades de género". En Identidades Masculinas. Varones de clase media en el Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

\_\_\_\_\_ (1993) "Relaciones afectivas: sexo, pareja y maternidad", Cap.9, en Dilemas de la femineidad. Mujeres de Clase media en el Perú. Lima: PUCP.

Garay, Lucía (2000): Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Publicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Geertz, C. (1989) El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, . pp 43-59

Giddens, A. (1995) "Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea". Barcelona. Península.

------(1997) "Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico contemporáneo". Barcelona. Paidós.

------(1998) "Sociología". Madrid. Alianza Universidad.

------(1987) «Erving Goffman as a systematic social theorist», incluido en Social Theory and Modern Sociology, Stanford University Press, pp. 109-139.

Gilles Ferry (1987): El Trayecto de la Formación. Barcelona. Paidós. Buenos Aires. Novedades Educativas.

----- (1997): Pedagogía de la Formación. Buenos Aires. Novedades Educativas

Goffman, E. (1961): Asylums, Doubleday, N. York.

— ------(1967): Interaction Ritual, Doubleday, N. York.

— ------(1969): The Presentation of Self in Everyday Life, Allen Lane The Penguin Press, Londres.

------(1981): Forms of Talk, Basil Blackwell, Oxford.

------(1983): «The interaction order», American Sociological Review, vol. 48, p.1-17

Gómez Hernández, J. A. (1993): «La preocupación por la lectura pública en España: las bibliotecas ‘populares’. De las Cortes de Cádiz al Plan de Bibliotecas de María Moliner», Revista General de Información y Documentación, 3, 2, , pp. 54-94

Guinsberg, Enrique (2000.). Artículo denominado: “lo light, lo domesticado y lo bizantino en nuestro mundo psi”, en: subjetividad y cultura, México, no. 14, abril 2000.

Gutiérrez, Irene (1992). Representaciones Sociales de la Masculinidad. Tesis sometida a la consideración de la Comisión Programa de Estudios de Licenciatura en Psicología. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.

Hornillo, I (2006) Género, educación y emociones. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación en Educación. Universidad de Sevilla.

Ibañez, Gracia. (1988), Tomas. Ideologías de la vida cotidiana. Carto-tec, S.A./Sendai Ediciones. Impreso en España. P.1-325

.....(1994) La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. En Montero, M. (coord.). Conocimiento, realidad e ideología. Caracas, Venezuela: AVEPSO.

Jelin, Elizabeth (2002): "Memoria contra memoria". Revista Encrucijada, año dos, n<sup>a</sup> 15. Identidad. Los unos y los otros. 82-90.

----- (2002): Los trabajos de la memoria. Buenos Aires. Siglo XXI.

Jiménez, R (2003) La percepción del profesorado u la identidad de género en los contextos escolares. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación en Educación. Universidad de Sevilla.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Junta de Andalucía (1998) 100 Palabras para la Igualdad. Glosario de Términos relativos a la Igualdad entre Hombres y Mujeres. Comisión de Evaluación del Impacto de género en los Presupuestos. Extraído el día 15 de febrero de 2006 en <http://www.juntadeandalucia.es/economia/hacienda/servicios/genero/documentacion/100palabras.pdf>.

Korinfeld, Daniel (2004) Memoria y transmisión. En Frigerio y Diker . (pp. 95-108). Citado por REINOSO. Marta Susana. Formación Docente Y Construcción De Identidades Pedagógicas ( pp.5).

Kottak, C.P. (1994) Antropología. Una exploración de la diversidad humana. Madrid: Editorial MacGraw-Hill...

Lagarde, M. (2000)"Claves feministas para la autoestima de las mujeres" Editorial Horas y Horas, Madrid

Manual de Integración de una Perspectiva de Género: Del Compromiso a la acción; (MPG) (2005) p. 51). Editora: Marina McCune, FHI Impresora: Chamblee Graphics, Marzo, 2005..

Mastache, Anahí (2003): "La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación". IICE . Año XI, N<sup>a</sup> 21. 38-46..

Maturana Humberto. El sentido de lo humano. Chile: Hachete, p 142-143.

Maurial, Mahia. 2004. "Equidad, diversidad y modelos propios: ligando género etnicidad y educación en Bolivia" En Inge. Sichra (comp.) Género, Etnicidad y Educación en América Latina. Madrid: PROEIB Andes/ Inwent/ Tantanakuy/ Morata

Montecinos, Sonia y Acuña, M. Elena (comp.) Diálogos Sobre el Género Masculino en Chile. Ponencias de presentación del libro del mismo nombre, efectuadas en la Facultad

de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Excerpta No. 7, 1999. Extraído el día 15 de febrero de 2006 en [www.aibr.org/antropologia/boant/etnografias/MAR0301.html](http://www.aibr.org/antropologia/boant/etnografias/MAR0301.html).

Montesquieu, en Cartas Persas.

Morgade, Graciela Mujeres y educación formal: las deudas del currículo, en Revista de Educación y Cultura Tarea, número 43, marzo de 1999.

Moscovici, S. (1984a). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Moscovici, S. European Studies in Social Psychology. París, Francia: Cambridge University Press.

..... (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed). Les Représentations Sociales. París. Francia: PUF.

..... (1991). La Psicología Social I. Barcelona, España: Paidós.

..... (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.

..... (1981). La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas. México: Fondo de Cultura Económica.

.....1984b). El campo de la psicología social. En Moscovici S. La psicología socialII. Barcelona, España: Paidós.

Navas, Maria Candelaria 1990, "Conceptualización de Género en "Revista mujeres centroamericanas ante la crisis, la guerra, la guerra y el proceso de Paz. FLACSO-UNICEF.1990.

Olavarría, J.; Benavente, M.C. y Mellado, P. (1998) Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes en Santiago. Santiago de Chile: FLACSO

Paris : Plon, 1975 Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectiva

Paviglianitti Norma -1990.

Paviglianitti, N, Gestión: en busca del sujeto - unesco.cl, El primero de esos cambios, el más visible y sobre el cual se ha escrito más1988; Kisilevsky, M., 1990; Tiramonti, G. 1994) consistió ... Artículos relacionados - Versión en HTML - Búsqueda en la web

Plan Decenal de Educación (1996-2004).

Pècheux M., Les vérités de la Palice, Paris, Maspèro, 1975.

PNUD, (2005-2009) s/f Marco Estratégico Regional de Género del PNUD en América Latina y Caribe.

Popkewitz, T. (1997): Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Centro de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Quinceno, C.N. (2002): "Antropología y Mujer". Madrid, Nº1 Revista Liceus, Marzo.
- Reinoso, Marta (2004): Instituciones educativas en contextos adversos. Ensayos y reflexiones. Secretaría de Ciencia y Técnica – UNPA. Informe Final Código 29/C007. Río Gallegos
- (2005): “Formación Docente y prácticas inclusivas. Dilemas de la transmisión”. Conferencia dictada en las “Jornadas Docentes del Programa Políticas de Equidad”. Consejo de Educación de la Provincia de Santa Cruz.
- Reveco, O y Rodas. (1997), M.T. Análisis de la forma en que otros países han incorporado la perspectiva de género en los planes, programas y textos escolares de educación, básica y media. Informe final. Santiago, Chile, SERNAM
- Ricoeur, P. (1999): Historia y narratividad. Barcelona. Paidós.
- Rorty, Richard,( 1995) Derechos Humanos, racionalidad y sentimentalismo. En. Batallas éticas. Buenos Aires: Nueva visión, p. 62
- Rousseau J. (1762) "el Contrato Social" publicado en Ámsterdam en .
- .-El Emilio, cap. V
- ....."El Contrato Social" publicado en Ámsterdam en 1762. Extraído el día 20 enero de 2008 en [www.aibr.org/antropologia/boant/etnografias/MAR0301.html](http://www.aibr.org/antropologia/boant/etnografias/MAR0301.html) - 23k las asociaciones de mujeres feministas. De lo individual a lo colectivo, Teresa Nuevo España revista de antropología iberoamericana. Marzo
- Salamanca, Rosa Emilia(1995) Art.,Género, Democracia y Desarrollo: Una Ventana Para mirar el Futuro.PNUD.Bogotá. Pg. 337.
- Schutz A. (1974 [1944]) El forastero. Ensayo de psicología social. En: Schutz A. (1974 [1964]) Estudios sobre teoría social. Buenos Aires, Amorrortu, 95-107. Extraído el día 20 enero de 2008 en [www.http/Familiar/edt:consejeria.septima](http://www.http/Familiar/edt:consejeria.septima) Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal. De Educación. En América Latina y el Caribe. Año 2001 Graciela Messina, y [www.http/Familiar/edt:consejeria presidencial/PNUD.1995](http://www.http/Familiar/edt:consejeria.presidencial/PNUD.1995). Bogotá. Artículo Democracia y Desarrollo: Una ventana para mirar el futuro. Pg. 337.. Bogota.
- Suárez, m. (2003) El desarrollo profesional femenino en la adultez. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Universidad de Sevilla.
- (2006) La construcción del proyecto profesional y vital de mujeres adultas: Un reto para la intervención orientadora. Tesis Doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación,. Universidad de Sevilla.

Subirats J. (1989) Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración., Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública,. Documento de trabajo El análisis de las políticas públicas.