

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Agentes asociados a las representaciones sociales de género en futuros formadores

Ruby Lisbeth Espejo Lozanoⁱ

ⁱ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, FESAD, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación Grupo de investigación - SIEK. rubyespejo@yahoo.com, ruby.espejo@uptc.edu.co.

1. DESARROLLO

La presentación de la ponencia se concentra en explicar la manera como las Representaciones sociales de Identidad de Género se van constituyendo en docentes en formación. Para esta estructura se tiene presente que explorar las Representaciones Sociales de Identidad de Género de los docentes en formación resulta esencial para determinar, por un lado, sus sentidos más relevantes, y por otro, para generar estrategias que propicien la equidad e igualdad, en especial, en espacios académicos donde dichas representaciones se dinamizan a través de sus discursos. Es indiscutible que las identidades profesionales que se movilizan en los escenarios pedagógicos configuran representaciones que marcan sentidos, positivos o negativos que, finalmente, constituyen un legado para las generaciones venideras. Esto dice mucho de su pertinencia e importancia como aspecto a tener en cuenta en la transformación o conservación de las prácticas que se desarrollan en la vida escolar. Los análisis y conclusiones que aquí se plantean son tentativos y hacen parte de una investigación sobre dichas representaciones, adelantada con estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, durante el año 2007 y mediados del 2008, en la Facultad de Estudios a Distancia de La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

2. PRESUPUESTOS TEÓRICOS

2.1 PERSPECTIVAS DE GÉNERO

Revisar y hacer visible lo que encierra el concepto “género” es prioridad en este trabajo, por eso es que al abordarlo se parte 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” 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 géneroⁱⁱ

Es pues importante articular el entramado conceptual anterior 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*”ⁱⁱⁱ De esta forma, se puede llegar a reconocer las dinámicas que dan lugar a las desigualdades, para poder así formular mecanismos que ayuden a superar las brechas entre los dos géneros.

En este sentido, en la investigación se hizo una revisión de lo que constituye una igualdad de género 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”^{iv}. Asimismo, obliga a revisar lo que se entiende por “equidad de género” desde la base

ⁱⁱ PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD, 2005-2009, p. 69).

ⁱⁱⁱ *Ibíd.*, p.72

^{iv} *Ibíd.*, p.69

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, es decir, buscar la equidad como medio y la igualdad como resultado.

Por otra parte, es necesario dar una mirada a lo que encierra una Cultura de Género, haciendo alusión con ello a:

...que 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 cómo *deben ser* los hombres y las mujeres en relación a su comportamiento, sus sentimientos y pensamientos.^v

Lo anterior nos lleva a examinar lo que a través de los tiempos se ha construido alrededor de la *Feminidad*, concepto elaborado a partir de:

Un conjunto de características atribuidas por cada cultura, desde el deber ser y hacer femenino, más allá de sus características anatómicas de la mujer. El hecho de la maternidad ha sido determinante en la construcción cultural de lo femenino, con importantes variaciones entre 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 feminidad.^{vi}

Y la *Masculinidad*, acorde con aquellas categorías, que se define como:

Las 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.^{vii}

2.2 REPRESENTACIONES SOCIALES

Emprender estudios acerca de la representación de un objeto social, como es el caso de las relaciones entre mujeres y hombres, permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero, además, nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento generado a partir del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales.

^v KOTTAK, C.P. Antropología. Una exploración de la diversidad humana. Madrid Editorial MacGraw-Hill 1994.p.94

^{vi} INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER 2005, p. 97.

^{vii} OLAVARRÍA, J.; Benavente, M.C. y Mellado, P. Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes en Santiago. Santiago de Chile: 1998- FLACSO.p.99

El abordaje de las Representaciones Sociales posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se reproducen mutuamente (Abric:1994). De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, porque esto constituye un paso significativo para la modificación de una práctica que a su vez incide en la Representación (Banchs: 1991).

3. ABORDAJE METODOLÓGICO.

Para desarrollar la investigación se conformaron dos grupos focales uno en Bogotá y otro en Tunja, siendo requisito para su conformación y desarrollo la equidad entre hombres y mujeres, como también el pertenecer a diferentes semestres del programa de Educación Básica, las edades de los participantes oscilaron entre 17 y 39 años.

Los resultados producto del ejercicio de los grupos focales arrojó los discursos proporcionados, alrededor de lo que en los estudiantes en formación, constituye el hecho de ser mujer u hombre. Direccionando las intervenciones sobre los aspectos, que se volvieron reincidentes dentro de las prácticas vivenciadas por los estudiantes y que para este caso fueron los marcos configurados alrededor de: Los “agentes de socialización”, y los “escenarios de interacción”.

4. RESULTADOS BASADOS EN LA INTERPRETACIÓN DE DISCURSOS

4.1. MARCOS CONCENTRADOS EN AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

Lo presentado a continuación evidencia la manera como los marcos se concentran a partir de los “Agentes de socialización” infiriendo en la configuración de las Representaciones Sociales de Identidad de Género de los y las docentes en formación. Como punto de partida, se acude a los planteamientos de (Berger y Luckman:1983) sobre dos formas de *socialización* que priman en el ser humano: la “*Primaria*” y la “*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.

Es así como actividades rutinarias, se van evidenciando de acuerdo con el sexo, 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, que afianza y da sentido en la Representación que se sustenta en la diferencia de sexos y que denota el predominio de lo masculino sobre lo femenino o viceversa.

En la medida que se relatan los contenidos que circulan sobre las Representaciones Sociales de Identidad de Género, en los y las docentes, se 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

Frente a 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”, en este caso lo relata una docente: “tuve una época de mi vida en mi casa sólo hacía el aseo”; “recuerdo que se planchaba, cocinaba, en sí todos esos oficios de la casa”. Estas expresiones dejan ver un momento de la “externalización” a través de su experiencia con los agentes primarios en éste caso la familia, donde se construyó un orden social. Continuando con su discurso, “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, fruto de esto 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 super, él plancha, lava, hace de todo y “yo” era un poco, pues mucha gente dice: floja”; “como en mi casa lo único que hacía era arreglar la casa y lavar mi ropa”. En este discurso es evidente la “objetivación” cuando se acentúa esa necesidad de control y legitimidad sentimental por parte de la docente, porque como lo menciona ella, se devuelve a recordar su aprendizaje dentro de la familia aunque no tan marcado por sus padres, pero que como lo expresa en forma negativa: “Vino un choque, donde volví 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 sólo esto sino la necesidad de perfeccionarlo.

Continuando con el 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: “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.

Se ve en consecuencia el proceso de “internalización” 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.

El relato y su interpretación ponen de manifiesto 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 esto se puede dar en circunstancias diferentes, el discurso constata significación. En este punto cabe mencionar lo importante de asumir con reflexión y develación la construcción de Representaciones Sociales en procesos inferenciales presentes en la realidad de los participantes. Ahora, 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"^{viii}.

4.2. MARCOS CONCENTRADOS EN LOS ESCENARIOS DE INTERACCIÓN.

Con igual importancia que los marcos concentrados en *los agentes de socialización*. Los *Escenarios de interacción* desde esta lectura resultan cruciales para dar cuenta sobre la magnitud y el significado que tienen en el proceso y configuración de las Representaciones Sociales de Identidad de Género. Se hace énfasis sobre esa materialización, la cual se va dando alrededor de complejas experiencias que permiten identificar elementos-clave para descifrar los contenidos y sentidos que contienen dichas representaciones.

Una experiencia permite ver la forma como interactúan los distintos elementos comprometidos en *los Escenarios de interacción*; la expresa un docente así: "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". Otro compañero en el mismo sentido relata: En la escuela o en el barrio, con mis amigos, se sentía presión para jugar determinados juegos donde se enmarcaba estar aparte los niños y niñas; hago especial referencia cuando salíamos a jugar con los amigos de la calle, el barrio, la cuadra, porque uno respondía como si alguien lo estuviera juzgando". Desde el relato del docente en formación se infiere lo planteado por Goffman, en estos términos:

"La sociedad está organizada sobre la base de que cualquier individuo con ciertos rasgos sociales, tiene un derecho moral a esperar que los demás lo valoren y traten 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".^{ix}

^{viii} ARAYA, S. Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión, Costa Rica.2002. p. 8-9

^{ix} GOFFMAN, E. The Presentation of Self in Everyday Life, Allen Lane The Penguin Press, Londres. 1959: 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.

Al Analizar los discursos de los y las docentes y lo que 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 uno de los estudiantes: “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-(*externalización*). Y 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- (*objetivación*). Incluso es tan común que hoy en día lo asuma como tal y me parece normal” – (*internalización*). Sin duda, esta experiencia encaja además con (Goffman:1959) quien dice, 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 proporcionado por el docente así como la 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. Acá es indispensable aclarar que las Representaciones no se deben concebir como producto hecho para luego divulgarlo, sino la manera como la Representación adquiere forma y valor siempre que esté 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. Bajo estas evidencias, es bueno advertir, que pueden incluso existir Representaciones dominantes impuestas de forma involuntaria o inconsciente al sujeto. Según esto sería pertinente preguntarnos: ¿Hacemos reflexión y develación sobre el rol docente, dentro de lo que se comunica y se expresa en la condición de hombre o mujer?, si trasladamos el cuestionamiento a quienes enseñamos ¿Cómo lo están asumiendo los docentes en formación? Será que ¿Reflexionan o no frente a esto?

Otro análisis permite dar testimonio de actuaciones expresadas por los sujetos dentro de los escenarios, en esta dirección reflejan la forma como actúan o participan en la interacción. Por ejemplo, un docente en formación dice: “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 más 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"(cuando es reiterativa su presentación) o "rutina" (al desplegarse sin reflexión alguna,- mecanicismo-). 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 (*auditentes, observadores o cooparticipantes*).

Se busca con lo anterior mostrar ese vínculo que posibilita la materialización de las Representaciones Sociales de Identidad de Género, infiriendo que estas se configuran en situaciones de práctica social -*el ejemplo lo muestra*-, 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, según lo expresa (Plon:1975) y (Guilly:1980). La pregunta frente a esto sería: *¿Los docentes en formación asumen 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-(*externalización*), se constituye en un momento dado en aspecto central, cuando el individuo determina la Representación que prefiere (*objetivación*). 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 esta dirección se infiere a Goffman en lo relacionado con "La fachada social", entendiéndose como el contexto en el que se desempeña un rol, y donde aquello que llama "fachada personal", es, esa apariencia del actor y su modo idiosincrásico de desempeñar el rol. Esto se puede confirmar con lo expresado por una de 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 uno sabe que es uno quien tiene que hacerlo, no digo que mi esposo no colabora, "sí 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 sí, 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 pueden desprender interpretaciones que (Goffman:1959) hace ver, las cuales a partir del discurso de los y las docentes se hacen aún más evidentes, cuando vemos cómo 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 sí 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 en la posibilidad negociada de cambio en estos mismos roles?

Se recomienda y 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, implicando con esto el aprendizaje de normas que informan a las personas de lo obligado, lo permitido y lo prohibido.

4.3 PRÁCTICAS SOCIALES AGENCIANTES DE LOS MARCOS

Tanto "Agentes de socialización" y "Escenarios de interacción" hacen esclarecer y configurar el sentido que cobran las "*prácticas sociales*" como dinamizadoras de los marcos que van dando la configuración de esas Representaciones de género 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.

Anterior marco complejo, pero su comprensión resulta ilustrativa 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.

Otro elemento, se ve cuando la “Práctica social” permite observar el proceso que da curso a la formación de las Representaciones Sociales de Identidad de Género, como lo muestra 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 me gustaba el boxeo entonces le regalaban guantes para que practicara”. Mientras que a las niñas, “casi siempre les regalaban juguetes para oficios de la cocina”, ante esto, “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.

Incluso se podría seguir testimoniando sobre la importancia de las prácticas sociales dentro de la configuración de Representaciones, encontrándonos con múltiples testimonios que dejan en evidencia el gran vacío de la mediación de prácticas pedagógicas llamadas a develar y reflexionar sobre lo que son y serán los futuros hombres y mujeres llamados a formar futuras generaciones.

4.4. ENSEÑANZA Y FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

Al culminar la anterior visualización sería importante preguntarnos de manera incansable: ¿Cuál es el sentido de lo educativo en esta panorámica, y cuál la función de las instituciones Educativas ante la falta de equidad de género manifiesta?.

Este interrogante encierra un planteamiento que debe tomar en cuenta lo mencionado por (Reinoso: 2005): 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 fenómeno de las Representaciones tiene su origen en el nivel de la *formación docente*, porque en el trayecto de dicha formación es donde se sientan las bases para la construcción de las identidades pedagógicas y en consecuencias las sociales que operarán en la práctica como condición –favorable o no- de la inclusión o exclusión. En este sentido (Guilles: 1987) afirma que un sistema de formación (*la articulación de la institución formadora y su proyecto*) tendrá 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 mismos, es necesario aprender a pensar, a analizar las situaciones en su singularidad. “Formarse es entrenarse a analizar y a entender.

Bajo estas reflexiones se termina este apartado reclamando con urgencia la intervención por parte de quienes representan los estamentos educativos para que generen acciones sobre lo que constituye el autoritarismo, la inequidad y la violencia dentro de las Representaciones de identidad de género. Agenciando en consecuencia procesos de alternación dentro de las estructuras de plausibilidad como nos lo hace ver (Berger y Luckman: 1983) cuando nos mencionan la importancia que llega a cobrar una socialización secundaria si esta supera los intereses institucionales y sus prácticas. Planteándose como reto el generar rupturas con los aprendizajes adquiridos en la socialización primaria, pues solo irrumpiendo a través de acciones intencionadas por *la alternación (ruptura)* se *podrá llegar a lo que constituye la plausibilidad*, bien llamado mundo construido por el individuo con un alto componente de reflexión y develación.

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se plantea, 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 los marcos secundarios; 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 alude a 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.

Incluso lo anterior se debe complementar con el *sistema educativo como lo menciona(Alba:1983), porque constituye* el ámbito formal para la transmisión cultural entre generaciones, fijando la atención específicamente en La socialización efectuada en el contexto, con medios y órganos especiales, donde actúan, grupos e iguales que intervienen en el proceso de socialización. Además, Su influjo se filtra a través de múltiples vías como: El currículum, a partir de las asignaturas impuestas, desde el contenido de los programas y libros de textos. El conjunto de actos que constituyen los ritos de la escuela suponen igualmente un importante instrumento de socialización: La escuela, al ser el primer ámbito donde los individuos experimentan la competitividad, la necesidad de productividad y rendimiento, ritmos horarios y secuencias fijas e impuestas. El propio profesor constituye un modelo de autoridad que representa - queramos o no - la Identidad de género, apoyado en conocimientos específicos, y que en definitiva va transmitiendo valores determinados. No en vano todos los sistemas políticos procuran controlar cuidadosamente la selección de individuos que van a desempeñar el papel de docentes; sin embargo, falta mayor reflexión visionaria de lo que este ejercicio representa.

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.

Consecuente a la posibilidad de recrear mundos donde el poder del “Yo” tome equilibrio, se plantea - a manera de recomendación - 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. Afirmando la necesidad de develar esta interacción social, porque 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, implicando con esto el aprendizaje de normas que informan a las personas de lo obligado, lo permitido y lo prohibido.

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 imprima 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.

BIBLIOGRAFIA

ABRIC, Jean–Claude. 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.1994

ALBA, Carlos, ROSALES, Fernando, *Proyectos organizacionales empresariales en México*, Cuaderno 6, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM. 1993

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

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

BERGER, P y LUCKMAN. *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu editores. 1983 P. 83.

DOISE W, Intergroup relations and polarization of individual an collective judgements, *Journal of personality and Social Psychology*, , 12, 1969, 136-143

ESPEJO L, Ruby. *Representaciones Sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como Licenciados en educación básica*. Tesis de grado obtenido Maestría. Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional (inédito). 2008.

_____ *Representaciones Sociales de género en docentes en formación*. *Revista-Quaestiones Disputatae. Temas en debate*, 1(4) ,2009. 79-93.

FLAMENT, C.. 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. 1989

GILLES, Ferry: El Trayecto de la Formación. Barcelona. Paidós. Buenos Aires. Novedades Educativas. 1987.

GUILLY. M. Maîtres-élevés: rôles institutionnels et représentations, Paris. PUF, 1980

GUILLY. P .La edad crítica. Buenos Aires. Universitaria. P 1972.

GRIZE J.B, VERGES & SILEM. A.. Salariés face aux nouvelles technologies, Ed.du.CNRS, Paris, 1987

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

KOTTAK, C.P. Antropología. Una exploración de la diversidad humana. Madrid Editorial MacGraw-Hill. 1994.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. En Farr, R., Mocovici. S.European Studies in Social Psychology. París, Francia: Cambridge. University Press. 1992

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

PÈCHEUX M., Les vérités de la Palice, Paris, Maspéro, 1975

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD, 2005-2009, p .69).

PLON, París (Col. Terre Humaine); Leo Simmons aparece como coautor. 1975

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

REINOSO, Marta: Instituciones educativas en contextos adversos. Ensayos y reflexiones. Secretaría de Ciencia y Técnica – UNPA. Informe Final Código 29/C007. Río Gallegos. 2004.