

Representaciones sociales sobre identidad de género,

en docentes en formación como licenciados en educación básica

Social representations about gender identity, in teacher training as graduates in basic education.

■ **Mg. Ruby Lisbeth Espejo Lozano**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)
Facultad de Estudios a Distancia (FESAD)
Tunja, Colombia
rubyespejo@yahoo.com

Recibido: Enero 20 de 2010

Aceptado: Julio 27 de 2010

RESUMEN

Este artículo presenta una exploración a las Representaciones Sociales de Identidad de Género, en los y las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica de la UPTC. Para su abordaje, se optó por lo hermenéutico interpretativo partiendo del discurso proporcionado por los y las docentes en formación, en el que surgieron las categorías femineidad, masculinidad y las subcategorías agentes de socialización y escenarios de interacción, alrededor de las cuales se hace la discusión.

ABSTRACT. This article presents an exploration to the Social Representations of Identity of Gender, in those and the educational ones in formation of the Degree in Basic Education of the U.P.T.C. For its boarding you opts for the hermeneutic thing interpretive, leaving of the speech provided by the educational ones in formation, where the categories femininity, masculinity and the sublevels socialization agents and interaction scenarios; around which the discussion is made.

PALABRAS CLAVES: género, representaciones sociales, identidad, femineidad, masculinidad, equidad, igualdad, agentes de socialización, escenarios de interacción.

KEY WORDS: gender, social performances, identity, femininity, masculinity, justness, equality, socialization agents, interaction scenarios.

DESARROLLO

Introducción

En este trabajo se muestran resultados parciales de una investigación sobre las Representaciones Sociales de Identidad de Género, adelantada con estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, llevada a cabo durante el año 2007 y mediados del 2008, en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). El propósito fue explorar las representaciones sociales que expresan en sus discursos sobre identidad de género las y los docentes en formación y hacer explícitas las relaciones con las prácticas cotidianas imbricadas en las mismas, mediante la técnica de grupos focales, complementada con tres técnicas. La estructura del documento es la siguiente: inicia con una contextualización del marco teórico en el que se basó la investigación. Enseguida describe el aspecto metodológico, en el que se explora e interpreta la forma como se construyen y dinamizan las representaciones objeto de este trabajo. A continuación se dan

algunos resultados producto del análisis de los textos suministrados por los docentes en formación. Para finalizar, se plantean las conclusiones y recomendaciones de tipo pedagógico, buscando sensibilizar a la comunidad educativa para que a través de reflexiones y espacios de discusión se encuentren nuevas posibilidades y prácticas.

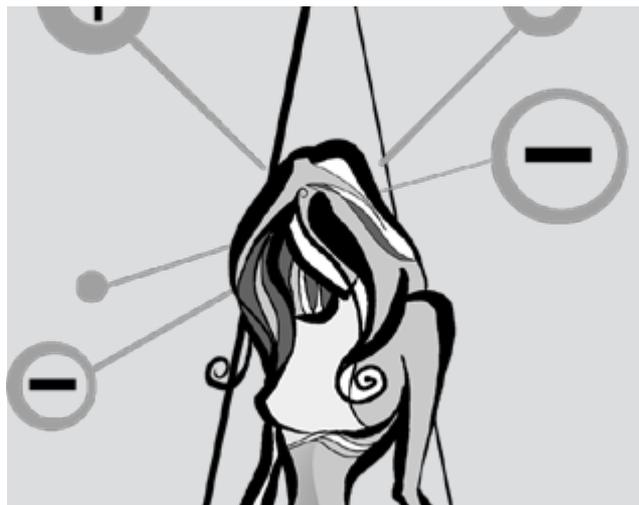
Transmisión versus formación

Abordar el tema de la inclusión en educación tiene que ver con la demanda educativa asumida desde la misma sociedad, haciendo imprescindible revisar teóricamente el sentido y la trascendencia en las prácticas pedagógicas desde los contextos de desarrollo curricular, donde se movilizan las distintas representaciones que, de una u otra forma, transforman o conservan las representaciones sociales. En este sentido, es necesario considerar, como lo dice Reinoso: “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).

Lo anterior, visto desde la transversalidad de la experiencia, tiene una connotación de yacimiento y de construcción o estructuración en los procesos donde se potencian y fortalecen, entre otras cosas el yo profesional, la identidad profesional y las prácticas pedagógicas. Sin duda, estos aspectos permiten considerar “trascendental” el manejo y la integración de estos elementos que suscitan una mayor asimilación y cuestionamiento frente a la formación docente.

Desde esta perspectiva, es necesario diferenciar los dos conceptos claves que intervienen en el proceso pedagógico, esto es, *enseñanza* y *formación* que, aunque muy relacionados, tienen diferencias sustantivas para su caracterización y la consecuente reflexión dentro de la dinámica que los moviliza. En principio, la “enseñanza” se considera una actividad de carácter político dirigida a sujetos en formación, mientras que la “formación” tiene su énfasis en acciones desde un carácter reflexivo, desde y hacia el mismo sujeto, con una orientación muy peculiar hacia el fortalecimiento de su propio desarrollo.

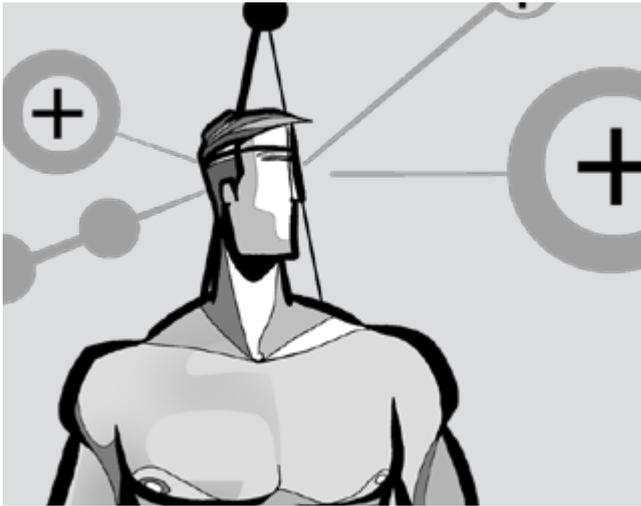
Al respecto, Reinoso afirma que la formación docente se da como una *dinámica del desarrollo personal*. En este mismo orden de ideas, Guilles define la formación como un proceso diferente del aprendizaje, en razón de que “uno se for-



ma 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”. Este 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, p. 4).

Guilles afirma que un sistema de formación –la articulación de la institución formadora y su proyecto– tiene efectos sobre los docentes. Esta incidencia puede generar características que derivan tres modelos de sistema de formación: 1) Modelo de adquisiciones, que consiste en asimilar conocimientos y saberes prácticos; 2) Modelo de proceso, en el que 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, en el que conocimiento y experiencia pueden ser integrados. Pero, cabe preguntarse, ¿qué hacer para que estas experiencias sean realmente generadoras de cambios y transformaciones en la formación del docente y en su práctica pedagógica? Sin duda, es necesario aprender a pensar, a analizar situaciones en su singularidad, puesto que *formarse es entrenarse a analizar y a entender* (Guilles, 1997).

Las implicaciones que estos modelos irradian en el sistema de formación del docente son significativas dentro de la perspectiva desde la que se hace esta investigación, porque resaltan la importancia de llegar a explorar y comprender las Representaciones sociales de identidad de género que ponen usualmente en escena los docentes en formación, toda vez que en ellas se reflejan los problemas y los factores que no permiten verdaderas transformaciones en su desempeño.



Perspectiva de género

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 en las que los sujetos al sentirse oprimidos se rebelan 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 constituyen 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 inconsciencia 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 pueden 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

que se van 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 femineidad 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 hacen 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 pueden llegar a reconocer las dinámicas que dan lugar a las desigualdades y poder así formular mecanismos para superar las brechas.

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 los 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 con su comportamiento, sus sentimientos y pensamientos.

De lo anterior se desprende la tarea de revisar también lo que en el transcurso del tiempo se ha construido alrededor de aquello denominado, por un lado, como femineidad, 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 femineidad, 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, con la etapa del ciclo de vida, juventud, adultez o vejez (Olavarría, Benavente & Mellado, 1998, p. 99)”.

Lo anterior lleva sin lugar a dudas a revisar los detalles y construcciones que hoy en día se pueden observar, para llegar a comprender las Representaciones sociales de identidad de género expuestas desde los discursos del grupo de docentes participantes.

Representaciones sociales

Incursionar en la forma como se dan las Representaciones Sociales y la interpretación de las mismas, para este caso las de género, da la posibilidad de comprender el porqué de estas prácticas y la manera como llegamos a ellas.

Es por eso por lo que es importante postular una alternativa posible de construir viendo cómo 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.

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).

Otras fuentes de determinación aún más específicas en la dinámica propia e interna de la representación social, se condensan en estos tres mecanismos: “objetivación, anclaje y prácticas sociales” (Ibáñez, 1988, 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 conversa-

ciones 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 en que 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 constitución 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 cómo “...lo social es una propiedad que se imprime en determinados objetos con base en 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, 1988, p. 43).

Metodología

La modalidad de esta investigación es 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 presentes 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 surge la categoría de femineidad y masculinidad y las subcategorías “agentes socializadores” y “escenarios de interacción”, desde las cuales se busca entender cómo el fenómeno

se construye y se legitima. El trabajo de campo tuvo lugar en semestres diferentes dentro de la Licenciatura en Educación Básica, CREAD de Tunja y Bogotá, durante 2006 y mediados de 2008. La investigación se realizó en tres fases, iniciando con la Convocatoria y desarrollo de la discusión, se continuó con Registro, transcripción de los discursos producto de la discusión y aplicación de técnicas, para finalizar se analizaron, clasificaron e interpretaron los textos.

Propósito

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

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.

Describir las dinámicas culturales que potencian la construcción de las Representaciones sociales de identidad de género en los y las docentes en formación de la licenciatura.

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

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.

Participantes

| | CREAD | BOGOTÁ | TUNJA |
|---|-------|---|---|
| CRITERIO | | | |
| Estudiantes de Licenciatura de los CREAD Tunja y Bogotá, conformados equitativamente en número de hombres y mujeres | | <p>Primer Grupo: seis mujeres, seis hombres.</p> <p>Hombres: uno de décimo semestre, dos de primer semestre, dos de sexto semestre, uno de quinto semestre.</p> <p>Mujeres: dos de octavo semestre, una de primer semestre, tres de segundo semestre, una de sexto semestre.</p> | <p>Primer Grupo: cuatro hombres, cuatro mujeres.</p> <p>Hombres: uno de primer semestre, uno de noveno semestre, dos de tercer semestre.</p> <p>Mujeres: dos de primer semestre, una de sexto semestre, 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: cuatro mujeres, cuatro hombres.</p> <p>Hombres: uno de primer semestre, uno de tercer semestre, uno de sexto y uno de once semestre.</p> <p>Mujeres: una de primer semestre, dos de segundo semestre, una de noveno semestre.</p> | <p>Segundo Grupo: cuatro hombres, cuatro mujeres.</p> <p>Hombres: dos de tercer semestre, uno de quinto semestre, uno de octavo semestre y uno de noveno semestre.</p> <p>Mujeres: una de primer semestre, dos de tercer semestre y una de sexto semestre.</p> |

TABLA 1. Población objeto de estudio

MATRIZ 1. Categoría y subcategorías de análisis

| Categoría de análisis | Categoría de análisis | Subcategorías de análisis |
|---|--|--|
| <p>FEMINEIDAD Maneras de ser mujer que no sea resultado biológico, sino construcción sociocultural, acerca de cómo deben ser y comportarse las mujeres (ver cómo se aprende y construye un aspecto).</p> | <p>MASCULINIDAD Maneras de ser hombre que no sea resultado biológico, sino construcción sociocultural, acerca de cómo deben ser y comportarse los hombres (ver cómo se aprende y construye un aspecto).</p> | <p>Agentes de socialización: se parte de los planteamientos de Berger y Luckman (1983) sobre dos formas de socialización que priman en el ser humano (primarias y secundarias).</p> <p>PRIMARIA: llevada a cabo en el entorno familiar, donde prima lo impositivo, como el fuerte componente emotivo.</p> <p>SECUNDARIA: las mediaciones afectivas se debilitan y cobran valor las interacciones humanas mediadas por los intereses institucionales y las prácticas que allí se desarrollan (pares, amigos y compañeros).</p> <p>Escenarios de interacción: lugares físicos donde se representa la vida cotidiana, constituidos por marcos primarios y secundarios. Los primarios son donde viven las personas y los secundarios, donde interactúan con los otros.</p> |

Dentro del análisis de la información como metodológicamente se visualiza en el Gráfico 1 y 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 reposa, además, en una organización sobre una jerarquía determinada entre elementos y esto tiene que ver con lo que se va a 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.

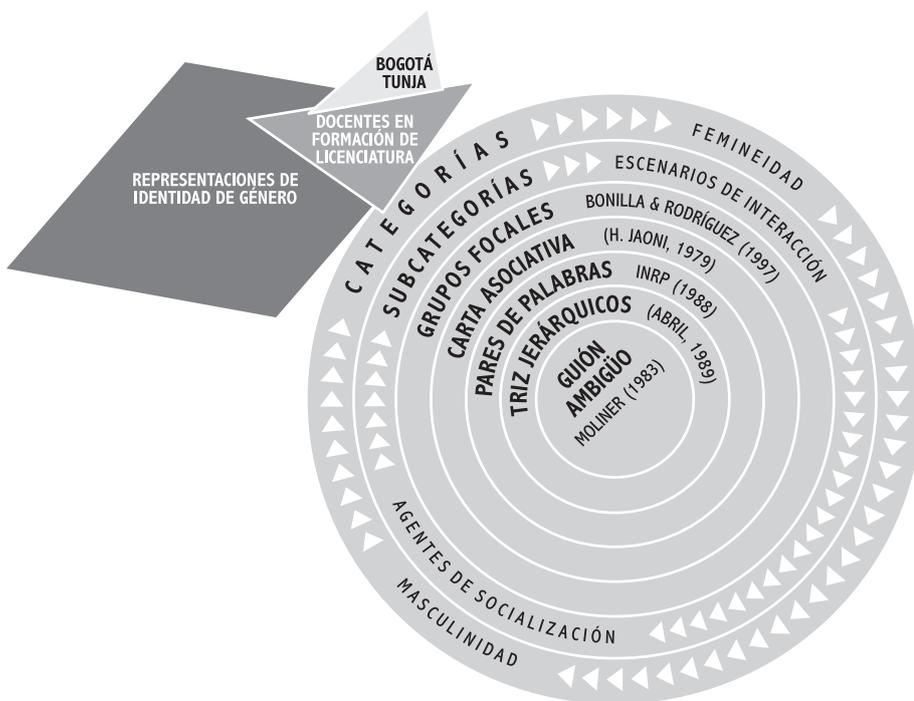


GRÁFICO 1. Categorías, subcategorías y técnicas que hicieron parte de las representaciones sociales de identidad de género analizadas.

Resultados de la Investigación

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, en la que prima su carácter impositivo, 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 nuestros padres mencionaban que las niñas, al quedarse en casa, se 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, “en casa los integrantes de la familia éramos: 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), que sostiene que los grupos van dando de-

terminadas 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 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”, en el que los individuos en los procesos de interacción van construyendo un orden social que luego van constituyendo como conocimiento social. El segundo, la “objetivación”, en el que 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.

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 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 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 enamoré 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, él plan-

cha, 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 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 la que 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 de 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 en formación 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.

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.

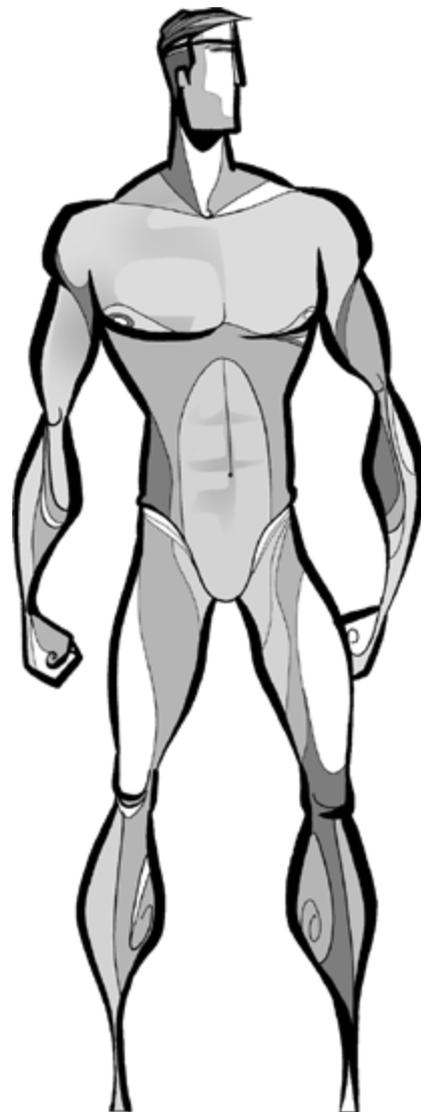
Una de ellas, que nos permite ver la forma como interactúan los distintos elementos comprometidos en los Escenarios de interacción, la expresa un docente en los siguientes términos: “Llega un tiempo en el que uno quiere pasar más tiempo con los amigos, aunque no tenía muchos, pero sí tenía uno que fue 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 cier-

tos 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 al

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 en el que 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 (1991), cuando plantea esa estrecha asociación entre las representaciones y las comunicaciones, en el sentido de 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, en la que 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?

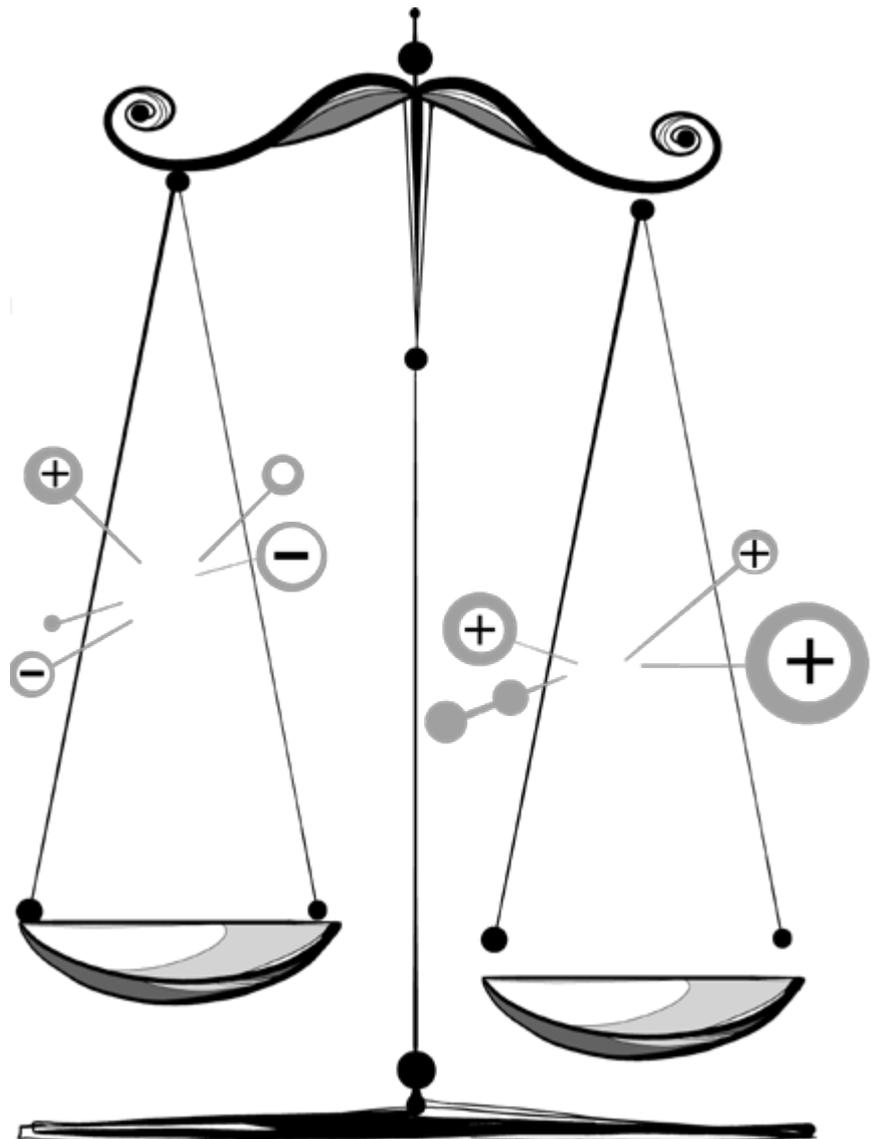


Para seguir este análisis es preciso evidenciar afirmaciones de los docentes que tienen relación con la forma como actúan o participan en la interacción, por ejemplo: “El lugar donde anduve mi infancia, los amigos de la cuadra, de la calle, prácticamente la mayoría eran ‘niños’ y ‘las niñas’ hacían casi 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 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 coparticipantes. 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 estatus, propiciado, como vemos en el ejemplo, por los actores (audientes, observadores o coparticipantes).

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–, 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 estatus en el que se encuentra inmerso (Plon, 1975 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?

Por 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 conteni-



dos 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 (Moscovici, 1992). 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 mí 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 qué vergüenza llegar a jugar eso” (discurso de un estudiante de segundo semestre, Cread Bogotá, noviembre de 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 efectúan rituales que generan un segundo nivel de realidad: las instituciones sociales y «a sí 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 de 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 sí va y juega tejo; mientras a mí 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 dramático 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.

(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, con las que 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 le regalaban guantes para que practicara”. “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 ni-

ñas’, 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 les 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 ellas, es que “en la niñez uno se la pasa jugando, en la adolescencia los papás le dan responsabilidades caseras, haga sus de-

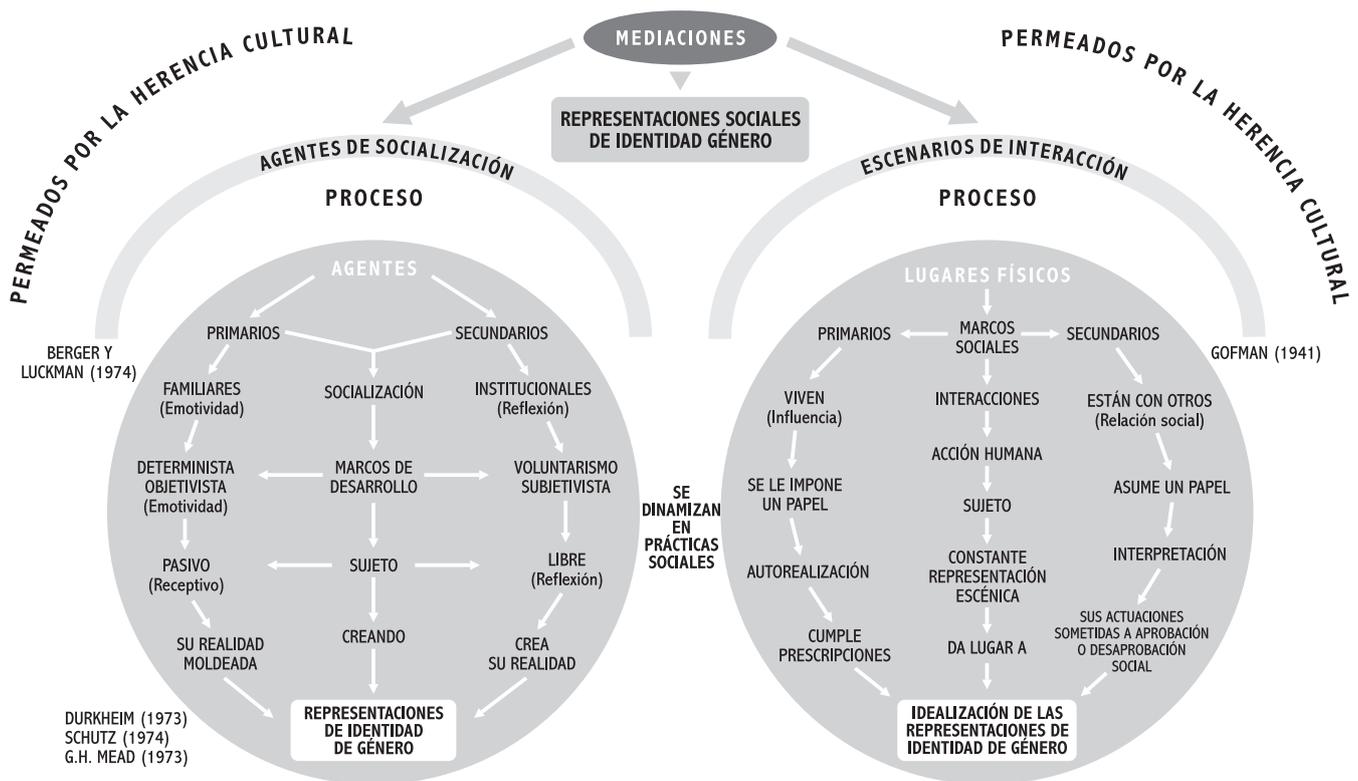


GRÁFICO 4. Aproximación interpretativa de la forma como se posibilitan las representaciones sociales.

beres que tiene que tender la cama, y uno cree hasta ahí: mi papá cómo 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 esté 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 depen-

dencia de las mismas, su dimensión sociocultural. Esto porque este tipo de “prácticas” son consecuencia de factores ligados al sistema de normas y valores, que en un momento fueron asimilados a través de interacciones con “agentes primarios” o “secundarios” de socialización. En relación con 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 en 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.

Una estructura gráfica visualizadora de las mediaciones y de los elementos o componentes involucrados en la formación de dichas representaciones resulta muy ilustrativa (ver gráfico 4).

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 so-

ciales fue la connotación principal, siendo determinante el hallazgo de tres campos básicos de trabajo, llamados a enunciarse siempre que se trabaje con Representaciones sociales: 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 “externalización, objetivación e internalización”. 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*.

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 en los que 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.

Se debe reiterar, para finalizar, 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

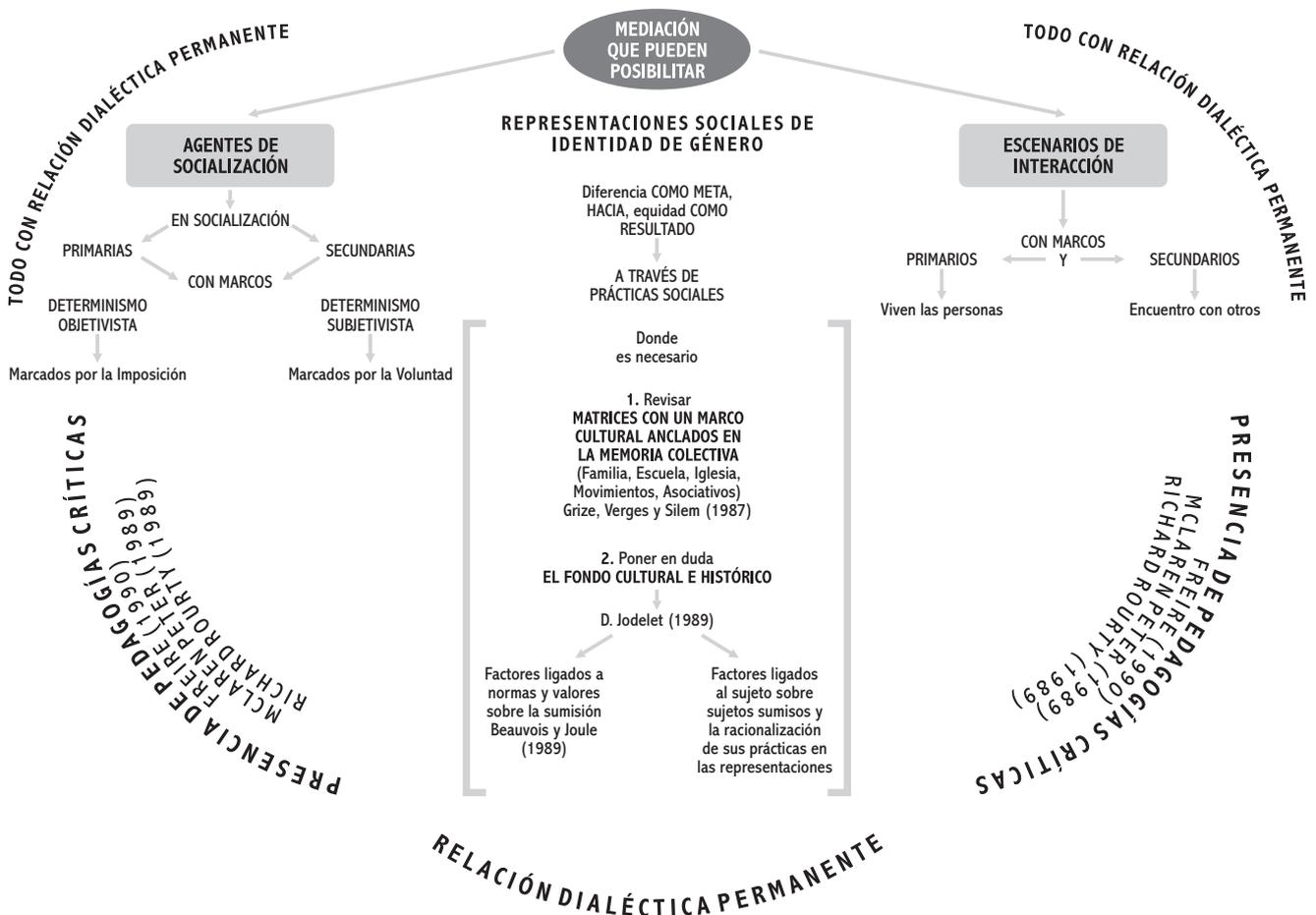


GRÁFICO 5. Propuesta para innovar prácticas sociales y dar lugar a interpretaciones sociales de identidad de género.

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?, reorientándolo 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 en la que se supere el dogmatismo, la insularidad y el silencio. Y por último, una *Cuarta* dirección, 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 género, de lo que resulta ilustrativo (ver gráfica 5).

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, JEAN-CLAUDE (1994). “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en *Pratiques sociales et Représentations*, trad. al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*, Ediciones Coyoacán: México. En el cap. III, se cita a H. Jaoui (1979), INRP (1986), Abric (1989), Moliner (1993).

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.

ARAYA, S. (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica (FLACSO), octubre de 2002.

BEAUVOIS J. L.; R. V. JOULE ET J. M. MONTEIL “Avant-Propos”, in J. L. Beauvois, R. V. Joule ET J. M. Monteil (eds.) (1989): *Perspectives cognitives et conduits sociaux. 2. Représentations et processus cognitifs*. Cousset, Delval, pp. 9-16.

BERGER, P. Y LUCKMAN (1983). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores, p. 83.

BONILLA, ELSSY; S. RODRÍGUEZ & PENELOPE (1997). *Más allá del dilema de los métodos*, Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma, Santa Fe de Bogotá.

DURKHEIM, E. (1973). *La educación moral*, Buenos Aires: Schapire, p. 108.

FREIRE, PAULO (1990). “Introducción del editor”, en Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, pp. 30 y 31.

FREIRE, PAULO (1994). “Educación y participación comunitaria”, en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.

FRIGERIO & DIKER (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Noveduc, Buenos Aires.

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.

GIDDENS, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico contemporáneo*, Barcelona, Paidós.

- GIDDENS, A. (1998). *Sociología*, Madrid, Alianza Universidad.
- GIDDENS, A. (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.
- GILLES, FERRY (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- GOFFMAN, E. (1961). *Asylums*, Doubleday, New York.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual*, Doubleday, New York.
- GOFFMAN, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Allen Lane The Penguin Press, Londres.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*, Basil Blackwell, Oxford.
- GOFFMAN, E. (1983). "The interaction order", *American Sociological Review*, vol. 48, pp. 1-17.
- IBÁÑEZ, GRACIA (1988). *Tomas. Ideologías de la vida cotidiana*, Carto-tec, S.A./Sendai Ediciones, impreso en España, pp. 1-325.
- IBÁÑEZ, GRACIA (1994). "La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista", en M. Montero (coord.), *Conocimiento, realidad e ideología*, Caracas, Venezuela: AVEPSO.
- JODELET, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en S. Moscovici, *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 Marta Susana Reinoso, *Formación docente y construcción de identidades pedagógicas* (p. 5).
- KOTTAK, C. P. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*, Madrid: Editorial MacGraw-Hill.
- MOSCOVICI, S. (1984a). "The phenomenon of social representations", en R. Farr, S. Moscovici, *European Studies in Social Psychology*, París, Francia: Cambridge, University Press.
- MOSCOVICI, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales: elements pour une histoire", en D. Jodelet (ed), *Les Représentations Sociales*, París, Francia: PUF.
- MOSCOVICI, S. (1991). *La psicología social I*, Barcelona, España: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- MOSCOVICI, S. (1981). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MOSCOVICI, S. (1984b). "El campo de la psicología social", en S. Moscovici, *La psicología social II*, Barcelona, España: Paidós.
- NAVAS, MARÍA CANDELARIA (1990). "Conceptualización de Género", en *Revista mujeres centroamericanas ante la crisis, la guerra y el proceso de paz*, FLACSO-UNICEF, 1990.
- OLAVARRÍA, J.; M. C. BENAVENTE Y P. MELLADO (1998). *Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes en Santiago*. Santiago de Chile: FLACSO.
- 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*.
- REINOSO, MARTA (2004). *Instituciones educativas en contextos adversos. Ensayos y reflexiones*, Secretaría de Ciencia y Técnica - UNPA, Informe final Código 29/CO07, Río Gallegos.
- REINOSO, MARTA (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.
- RORTY, RICHARD (1995), "Derechos Humanos, racionalidad y sentimentalismo", en *Batallas éticas*, Buenos Aires: Nueva visión, p. 62.
- SCHUTZ, A. (1974 [1944]). "El forastero. Ensayo de psicología social", en: A. Schutz (1974 [1964]), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 95-107. Extraído el día 20 enero de 2008 en www.http/Familiar/edt:consejeria.septima Reunión del Comité Regional Inter-gubernamental del Proyecto Principal. De Educación. En América Latina y el Caribe. Año 2001 Graciela Messina, y www.http/Familiar/edt:consejeriapresidencial/PNUD.1995. Bogotá. Artículo Democracia y Desarrollo: Una ventana para mirar el futuro, p. 337, Bogotá.