UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE-RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN EL ESTUDIANTADO Y EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DEL SISTEMA PRESENCIAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Tesista: Lic. Paola Carolina Bulnes García

Asesor: Dr. Rogers Daniel Soleno

Tegucigalpa, Febrero de 2007.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN EL ESTUDIANTADO Y EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DEL SISTEMA PRESENCIAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE-RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO

TÍTULO DE TESIS

Las representaciones sociales de género en el estudiantado y el profesorado de Ciencias Sociales del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Tesis para obtener el Título de Master en Estudios de Género y Educación

Presentada por

Lic. Paola Carolina Bulnes García Tesista

Dr. Rogers Daniel Soleno Asesor

Tegucigalpa, Febrero de 2007.

RECTORA

MSc. Lea Azucena Cruz

VICE-RECTORA ACADÉMICA

MSc. Iris Milagro Erazo

VICE-RECTORA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Dra. Gloria Lara Pinto

VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO

MSc. David Orlando Marín

SECRETARIO GENERAL

MSc. Oscar Murguía

DIRECTOR DE POSTGRADO

Dr. Truman Membreño

DEDICATORIA.

A la memoria de mi padre,
al cariño de mi madre,
a mis adorados tíos,
a mi hermana y hermano.

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco…

A mi asesor de tesis, el Dr. Rogers Soleno por su dedicación, disposición y orientación, muchas gracias.
A la Dra. Judith Morel, por su orientación, conocimientos y medios que necesité.
A la Coordinadora de la Maestría, la MSc. Elisabeth Urbina por su destreza, ayuda y paciencia.
A los y las catedráticas a lo largo de los estudios de Maestría, por la enseñanza que adquirimos de ellos y ellas día tras día.
A todos(as) mis colegas, por apoyarme como informantes de la presente investigación.
A mamá, por la confianza depositada en mí.
A mi hermana y hermano, por estar junto a mí.
A mi amiga Rosa Montenegro por su apoyo y constancia.

A todos y todas,

Muchas Gracias.

Índice

Introducción……..……. 11

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y DEL IMAGINARIO SOCIAL…….……. 17

I.1 Las relaciones entre imaginario social y representaciones sociales ……. 19

I.2 Lo simbólico, el lenguaje y la representación social ……. 29

CAPÍTULO II: EL GÉNERO COMO *CONSTRUCTO* SOCIAL: UNA CATEGORÍA EN CONSTRUCCIÓN…….……. 37

II.1 Aproximaciones conceptuales al género……. 38

II.2 La concepción del género a través de la historia……... 42

II.3 El proceso de socialización y la construcción de lo femenino y lo masculino…….. 53

CAPÍTULO III: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN EL ESTUDIANTADO Y EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPNFM…….……. 66

III.1 El estudiantado y el profesorado de la carrera de profesor de Educación Media en Ciencias Sociales de la UPNFM…… 67

III.1.1 Características generales del estudiantado y el profesorado…….…….. 67

III.1.2 Acerca del conocimiento de género en estudiantes y docentes…… 70

III.2 Acerca de la valoración del análisis de género……. 74

III.3 Las representaciones sobre la feminidad y la masculinidad en estudiantes y docentes……. 92

III.3.1 Sobre las descripciones femeninas ……..... 92

III.3.2 Sobre las descripciones masculinas……. 95

III.3.3 Sobre algunas creencias tradicionales que predominan en el imaginario social del estudiantado y

el profesorado……..…. 98

III.3.4 Sobre los roles femeninos y masculinos…….. 107

III.3.5 Sobre la aceptación o rechazo de parejas de gays y lesbianas por parte del estudiantado……..…… 110

Conclusiones……. 116

Consideraciones finales…….. 119

Bibliografía……. 120

Anexo N° 1…….. 126

Anexo N° 2…….. 135

Índice de gráficas

Gráfica # 1:	Estudiantado y profesorado según sexo (%)……..	68
Gráfica # 2:	Grado académico del profesorado……..……..	69
Gráfica # 3:	Percepción del género según edad de estudiantes……..….	71
Gráfica # 4:	Percepción del género según edad de docentes……..….	73
Gráfica # 5:	Información recibida por estudiantes según edad……..…...	75
Gráfica # 6:	Fuentes de información sobre género según edad de estudiantes……	76
Gráfica # 7:	Fuentes de información idóneas según edad de estudiantes……	77
Gráfica # 8:	Cuantificación de la información sobre género según edad de estudiantes……...	78
Gráfica # 9:	Asignaturas pertinentes para hablar de género (según estudiantes)……	79
Gráfica # 9.1:	Asignaturas pertinentes para hablar de género (según edad de estudiantes)…….	80
Gráfica # 10:	Percepción sobre el abordaje del género en el aula (según edad de estudiantes)…….……	81
Gráfica # 11:	Percepción del estudiantado sobre el trabajo que el profesorado realiza sobre género……..	82
Gráfica # 12:	Causas por las cuales el profesorado no está preparado para trabajar temáticas de género (según edad de estudiantes)……...	83
Gráfica # 13:	Información sobre género recibida por el profesorado según edad (2006)……...	84
Gráfica # 14:	Fuentes de información sobre género según edad del profesorado…….	85
Gráfica # 15:	Fuentes de información idónea sobre género según edad del profesorado……..	86
Gráfica # 16:	Cuantificación de la información impartida sobre género en las asignaturas (según edad del profesorado)……	87
Gráfica # 17:	Asignaturas pertinentes para abordar temáticas de género, según edad del profesorado……...	88
Gráfica # 18:	El género en el aula, según edad del profesorado……..	89
Gráfica # 19:	Percepción del profesorado sobre el trabajo que realizan sobre género (según edad)……	90
Gráfica # 20:	Causas de la falta de preparación para abordar temáticas de género (según edad del profesorado)……..	91
Gráfica # 21:	Descripción de la mujer según sexo del estudiantado……	93
Gráfica # 22:	Descripción de la mujer según sexo del profesorado……	94
Gráfica # 23:	Descripción del hombre según sexo del estudiantado……	96
Gráfica # 24:	Descripción del hombre según sexo del profesorado……	98
Gráfica # 25:	Mitos, tabú y prejuicios sobre la mujer (según sexo de estudiantes)……...	100

Gráfica # 26:	Mitos, tabú y prejuicios sobre la mujer (según sexo de docentes)……...	103
Gráfica # 27:	Mitos, tabú y prejuicios sobre el hombre (según sexo de estudiantes)……...	105
Gráfica # 28:	Mitos, tabú y prejuicios sobre el hombre (según sexo de docentes)…….…...	106
Gráfica # 29:	Roles femeninos y masculinos, según sexo de estudiantes……..	108
Gráfica # 30:	Roles femeninos y masculinos, según sexo de docentes…	109
Gráfica # 31:	Homosexualidad, matrimonio y familia (según sexo de estudiantes)……...	112
Gráfica # 32:	Dificultades para tratar la sexualidad (según edad de estudiantes)……..	114
Gráfica # 33:	Dificultades para tratar la sexualidad (según edad de docentes)……..…….	115

Introducción.

El concepto de género fue acuñado desde la psicología en la década de los ´60, luego, se retomó desde los estudios sociales y se incorporó años más tardes a los *estudios de la mujer*, espacio temático desde el que se ayudó a deslegitimar las teorías que justifican las desigualdades entre hombres y mujeres y el determinismo biológico que conlleva a la negación de las posibles transformaciones de las relaciones sociales entre ambos, y justifica los roles y papeles que los mismos desempeñan para que la sociedad asuma de manera absoluta y sin cuestionamiento el carácter *androcéntrico* de las relaciones genéricas que impone el sistema patriarcal.

El *género* es una categoría que ha estado y está en proceso de construcción, es decir, ha sufrido diversas modificaciones y es interpretada de variadas maneras según las corrientes feministas y las ideologías individuales; es una categoría que ha generado grandes debates internacionales. Es producto de las diferentes construcciones sociales; por lo tanto, el estudio del *género* dista de ser una panacea en la teoría sociológica y su análisis seguirá siendo por mucho tiempo un fuerte punto de discusión en la academia, en las cumbres internacionales, en los foros y encuentros de feministas, entre otros.

En este trabajo, el *género* es considerado como el conjunto de construcciones culturales y sociales que se les atribuye a los seres humanos basándose en la diferencia sexual. Hablar desde el *género* es diferente que hablar desde el *sexo*.

Es necesaria esta aclaración porque el término —que se ha difundido en la sociedad— generalmente es usado como sinónimo de mujer, de lo femenino o en la mayoría de los casos no se conoce a qué se refiere.

> […] los hombres permanecen visualizándose […] desde categorías abstractas y universales, por encima de lo social y lo corporal, biológico, y las mujeres siguen siendo representadas en lo particular y concreto […] siguen siendo definidas como un sexo, un cuerpo. Y el hombre sigue siendo en cambio el ser trascendental de la razón, de la modernidad (Mendoza, 1995: 134).

Las imágenes culturales y los símbolos son las formas con las cuales los discursos y prácticas sociales construyen las nociones de *mujer*, *sexualidad femenina* y *feminidad*, asimismo las nociones del *hombre*, la *sexualidad masculina* y la *masculinidad*; bien de una manera general, bien de maneras específicas de grupos raciales, de clase, de orientación sexual, etcétera. Y es justamente en este sentido que la presente investigación refleja las percepciones que se tienen sobre el género.

Recordemos que las representaciones sociales son construcciones que se derivan de las prácticas sociales de hombres y mujeres. ¿Por qué hablar del género y de las representaciones que puedan existir sobre éste en la carrera del Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán? Un tipo de educación que es diferente por su especialidad de aplicación, ya que se trata de una carrera en la que se forman formadores y que como tal se desarrolla y se reproduce con simbolismos, mitos y ritos propios de esta formación. “En una educación simbólica coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mito y ciencia” (Melich, 1996: 66).

En este sentido, es interesante referirnos a las representaciones sociales que sobre género tienen el estudiantado y el profesorado, pues en la institución no existen estudios sobre el tema o sobre cualquier tópico relacionado con el género. Se trata de escudriñar el imaginario social del estudiantado y del profesorado para ver de qué manera y en qué grado conocen y valoran el análisis de género.

En función de lo anterior, me he planteado el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales de género que poseen estudiantes y docentes de la carrera del Profesorado en Educación Media en Ciencias Sociales del sistema presencial de Tegucigalpa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán? Las preguntas que operacionalizan el problema de investigación anterior son:

a. ¿Qué nivel de conocimiento tienen estudiantes y docentes sobre género?
b. ¿Cuál es el valor que le otorgan estudiantes y docentes al análisis de género?
c. ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen estudiantes y docentes sobre la feminidad y la masculinidad?

El objetivo general de la presente investigación es **conocer las representaciones sociales de género que poseen estudiantes y docentes de la carrera del Profesorado en Educación Media en Ciencias Sociales del sistema presencial de Tegucigalpa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.**

En consecuencia, los siguientes son los objetivos específicos planteados:

a. Analizar el conocimiento que tienen estudiantes y docentes sobre género.
b. Jerarquizar el valor que le otorgan estudiantes y docentes al análisis de género.
c. Identificar las representaciones sociales que tienen estudiantes y docentes sobre la feminidad y la masculinidad.

Para estudiar las representaciones sociales es necesario tomar en cuenta los métodos a emplear para la recolección de la información, y los instrumentos que se requieran. Cualquiera que sea el interés y la fuerza de un método de análisis, es evidente que el tipo de informaciones recogidas, su calidad y su pertinencia determinan directamente la validez de los análisis realizados y sus resultados. De ahí que la primera interrogante que me plantee fue sobre las herramientas que utilizaría.

Abric recomienda algunos tópicos que se deberán tomar en cuenta para elegir la metodología correcta. “La elección de una metodología (tanto de recolección como de análisis) es determinada, por supuesto por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, imposiciones de la situación etc.), pero también y de manera fundamental por el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación” (Abric, 1998: 54).

La muestra utilizada fue de tipo intencionada, y seleccionada de acuerdo a criterios que evidentemente facilitaron el trabajo (la conmensurabilidad, la disponibilidad y el interés del estudiantado y del profesorado por ser parte de la investigación). De tal manera que de los y las docentes se tomó el 100% (el departamento tiene 19 docentes en total), dado que es una población pequeña; y del estudiantado se trabajó con una muestra del 30%, es decir, 134 estudiantes (la población estudiantil del departamento es de 446).

La presente investigación la realice desde el paradigma cuantitativo, debido a las características de los instrumentos utilizados (análisis de documentos y cuestionarios estructurados). Es una investigación exploratoria-descriptiva. Exploratoria dado que aborda una problemática que aún no está suficientemente desarrollada en el país; son evidentes las escasas investigaciones nacionales que sobre el tema encontré; es válido agregar que fuera del contexto nacional hallé que las investigaciones acerca de las representaciones sociales de género han sido muchas y variadas en diferentes contextos, así localicé en Argentina los trabajos de Ernesto Vásquez (2000) y el de Sergio Sinay (2002), el de Sonia Montecino (1997) y Margarita Pisano (2004) en Chile, y el de Germaine Greer (2000) en Barcelona. Y la investigación es descriptiva porque no pretende explicar ni encontrar las razones o causas que originan las representaciones sociales de género, sino más bien conocer cuáles son y cómo esas representaciones son expresadas por los y las estudiantes y docentes, vale decir, generar conocimientos a partir de las percepciones del estudiantado y del profesorado.

Apliqué un cuestionario estructurado (aunque al profesorado se le aplicó un instrumento diferente al del estudiantado); ambos instrumentos cumplieron los requisitos de confiabilidad y validez debido a la calidad y pertinencia de la información recogida, al número de ítems y a la revisión de cómo otros estudios han medido las variables, los instrumentos se diseñaron en función de los tres siguientes aspectos:

a. El conocimiento sobre la categoría *género*, cuya importancia radica en el interés por conocer si estudiantes y docentes saben a qué se refiere dicha categoría.
b. El valor que se le otorga al *análisis de género*. Esto nos permitió conocer las percepciones del estudiantado y profesorado sobre el valor que le asignan al *análisis de género*. Recordemos que el *análisis de género* es un proceso teórico-práctico que permite analizar diferencialmente entre hombres y mujeres los roles, las responsabilidades, los conocimientos, el acceso, uso y control sobre los recursos, los problemas y necesidades, prioridades y oportunidades con el propósito de planificar el desarrollo con eficiencia y equidad. Todo análisis de género permite esclarecer la **condición social y la posición social de hombres y mujeres** revelando sus roles y sus relaciones.
c. La identificación de las *representaciones sociales* sobre la *feminidad* y la *masculinidad*. Este aspecto nos permitió conocer cuáles son las creencias, mitos y estereotipos que estudiantes y docentes tienen sobre las mujeres y los hombres, es decir, cuáles son sus roles, sus tareas a desempeñar, o sus papeles a protagonizar en la sociedad.

Diré que he estructurado la tesis en tres capítulos: el primer capítulo se denomina “La formación de las representaciones sociales y del imaginario social”, en el que expongo los aspectos conceptuales sobre las representaciones, el imaginario social y su proceso de construcción desde la perspectiva de diferentes autoras y autores expertos en el tema.

En el segundo capítulo abordo los aspectos conceptuales de la categoría género, analizo el transcurso histórico de su concepción, estudio el proceso de socialización y la construcción de lo femenino y lo masculino; el capítulo se denomina “El género como *constructo* social: una categoría en construcción”.

En el tercer capítulo denominado “La representación social de género en el estudiantado y el profesorado de Ciencias Sociales”, presento los principales resultados del trabajo empírico, desde el conocimiento de la categoría género, pasando por la valoración que hacen del análisis de género, hasta llegar a las representaciones sociales que de lo femenino y lo masculino tienen tanto el estudiantado como el profesorado.

Cabe realizar una declaración final: espero que la presente tesis sirva, en primer lugar, no sólo para introducir la temática de género sino que también —y esto es lo fundamental— para desarrollar una mayor sensibilidad social y una sensibilidad más políticamente correcta en los docentes y en los estudiantes de la UPNFM (futuros docentes) sobre las diferencias sociales y culturales, sobre los modos de vida y —sobre todo— sobre las opciones individuales del sujeto a ser social y sexualmente diferente; y, en segundo lugar, aspiro que la presente tesis genere una actitud vigilante y crítica pero tolerante sobre la naturaleza de nuestros imaginarios y cómo determinan nuestras representaciones sociales y, más específicamente, nuestra percepción social. Pero claro, todo ello tiene que ver con las consecuencias no pensadas de la acción; en ello confío.

CAPÍTULO I:
LA FORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y DEL IMAGINARIO SOCIAL

Todos los seres humanos nos incorporamos a una sociedad determinada, a un mundo preexistente, a una vida cotidiana; en la que nuestros comportamientos, conductas, actitudes y pensamientos se manifestarán coordinadamente según las reglas legitimadas que hayamos interiorizado como propias, incuestionables y únicas. Es decir, "ninguna práctica social es meramente reductible a sus elementos físicos y materiales: un requisito inmediato y constitutivo de la práctica es que su realización ha de inscribirse en una red significante que se sobreponga a la fragmentación de los actos, de los individuos y de los momentos" (Colombo, 1989: 93).

En consecuencia, toda sociedad crea ordenadamente un conjunto de representaciones sociales, un imaginario social, en el que se distribuyen las identidades y los roles, determinando de esta manera el papel que jugará cada persona dentro de dicha sociedad. Es decir, se da una autodesignación simbólica de las normas, valores y reglas que regirán en la misma.

Por otro lado, Castoriadis afirma como institución global la unidad de la sociedad y expone que dicha unidad manifiesta la cohesión interna de la red enormemente compleja de significados —*magma* denomina a esta red de significados sociales imaginarios— que orienta, permea y dirige la vida de las personas y de la sociedad (Castoriadis, 1998).

Al hablar del imaginario social, Castoriadis no se refiere a la representación de objetos o sujetos, sino a la creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos y los entretejen en las estructuras simbólicas de la sociedad. Alméras desarrolla todavía más esta idea y plantea que "no se trata de contenidos reales o racionales que adquieren una vida autónoma sino más bien de contenidos presentes desde el inicio y que constituyen la historia misma, sugiriendo la necesidad de reexaminar en este marco la historia de nuestras civilizaciones humanas" (2002: 6).

Ahora bien, en muchas ocasiones se piensa que las representaciones sociales y el imaginario son sinónimos, pero, si bien es cierto que ambos se complementan, y que las primeras se encuentran implícitas en el segundo, también es cierto que el imaginario social tal como lo concibe Castoriadis implica una emergencia, una "creación instituyente" y, por consiguiente, una especificidad que la distingue de cualquier otro imaginario, a la vez que constituye —siempre en opinión de Castoriadis— el significado-significante central que está en la base de la idea de "realidad" tal como ésta funciona en una determinada sociedad; por el contrario, las representaciones sociales son habitualmente entendidas como las manifestaciones ideológicas de una base (económica desde el punto de vista marxista) que se plasma a través de ellas y que es la que núclea realmente la sociedad (Castoriadis, 1998).

Es importante la aclaración anterior porque en la presente investigación se considera al imaginario social como lo macro, es decir, el todo que encierra a un conjunto de representaciones sociales articuladas.

I.1. LAS RELACIONES ENTRE IMAGINARIO SOCIAL Y REPRESENTACIONES SOCIALES

> Una sociedad autónoma, una sociedad verdaderamente democrática, es una sociedad que cuestiona todo lo que es pre-dado y por la misma razón **libera la creación de nuevos significados**. En tal sociedad todos los individuos son libres para crear los significados que deseen para sus vidas.
> (Castoriadis, 1983).

¿Qué se entiende por representación social?, ¿qué se entiende por imaginario social?, ¿cómo se construyen ambos?, son las tres preguntas centrales que tratará este apartado.

Todos los seres humanos tenemos algo en común, seamos hombres o mujeres, negros o blancos, pobres o ricos, todos formamos parte del mismo mundo. La diferencia está en que cada persona se incorpora a una sociedad específica, la cual se encuentra instituida independientemente de que existamos o no, es decir, cada ser humano —desde su nacimiento—, forma parte de una sociedad que se encarga de determinar sus roles, su papel y su posición en la misma, pues la sociedad se encarga de legitimar (mediante las construcciones sociales) el papel que se nos asigna a partir del sexo o del *estatus* socioeconómico con que nacemos.

Ahora bien, todo proceso de construcción social lleva implícito una serie de representaciones sociales acerca de la sociedad y por ende del mundo, en las mismas se articulan las características específicas del entorno y también las experiencias vividas de las personas. Es decir,

> […] si bien es el sujeto quien construye ese conocimiento acerca del mundo a través de sus experiencias individuales, éste se constituye como tal a partir de los modelos de pensamiento, valores y tradiciones que le son incorporados con el ingreso a la sociedad; o sea, en su proceso de socialización. De tal forma que en la construcción de las representaciones el sujeto no actúa solo, sino como parte integrante de una sociedad y un mundo que le preexiste (Morel, 1996: 13-14).

Por lo tanto, las representaciones sociales juegan un papel protagónico en la interpretación que el sujeto hace de lo que sucede a su alrededor, y en el sentido que éste le da a la realidad construida.

Casi todas las aproximaciones conceptuales a las representaciones sociales desarrollan estas ideas. Veamos: “las representaciones sociales son interpretaciones socialmente elaboradas y compartidas de sentido consensual de la realidad y que actúan como *pensamiento práctico*, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal en la que está inserto el sujeto” (Jodelet, 1989, citado en Vásquez, 2000: 21). Podemos decir que las representaciones sociales permiten interpretar el mundo que nos precede, llenándolo de significados, pero mediante acuerdos consensuados.

Vale aclarar, que las mismas no son la reproducción de la realidad construida, pues están permeadas de subjetividades y del proceso socializador de los y las actoras responsables de su creación y reproducción, teniendo en cuenta las ideologías, pensamientos y estratos sociales de dichos actores. Es por ello que, según Ibáñez, las representaciones sociales funcionan además como legitimadoras y fundadoras del orden social, a nivel simbólico y a nivel práctico por ser referentes de actuación ante las exigencias del sistema social (Ibáñez, 1988). “Se dice que son realidades sociales pues se apoyan sobre fenómenos recurrentes considerados individual y colectivamente como reales en sí mismos” (Páez, 1992, citado en Vásquez, 2000: 22).

De acuerdo con Moscovici, la representación social se constituye en la subjetividad de los individuos mediante los saberes y conocimientos cotidianos, las imágenes de lo cotidiano, las opiniones vinculadas con el sistema de creencias del individuo y por último con las actitudes, como guías de la acción concreta de las personas y relacionadas con lo afectivo (1984).

En consecuencia, la representación social es una acción de carácter psicológico, con una función eminentemente simbólica que permite las necesarias mediaciones entre el individuo y su comunidad: “qué y cómo se sabe”; “qué y cómo se cree”, “qué y cómo se interpreta” y “qué y cómo se actúa”. El mismo señala que la

representación social aflora como un *constructo* cuya realidad es fácil de atender pero cuyo *constructo* es difícil de captar, manifiesta que mediante los *constructos* cognitivos en la interacción cotidiana se les provee a las personas de un entendimiento de sentido común acerca de las experiencias en el mundo, es decir, se trata de conceptos, afirmaciones y explicitaciones que se originan en la vida diaria y cumplen la función de los mitos y creencias en las sociedades tradicionales. Se trata de la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1984).

La representación es producto y proceso a la vez:

> En tanto producto debe considerarse como pensamiento constituido que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos (García, 1987: 17).

Su carácter social se desprende de la utilización de sistemas de “decodificación” e “interpretación” proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales. En tal sentido, la representación puede ser considerada también como la expresión de un segmento social o de una sociedad determinada.

Por otro lado, Mora expresa que Jodelet (1984) planteó que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen notoria la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. De esta manera, se hace alusión a una forma de pensamiento social (Mora, 2002).

Según Mora, es Farr —uno de los principales estudiosos de la teoría de Moscovici— quien ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, éstas aparecen cuando las personas debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los

acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes poseen el control de los medios de comunicación. Agrega que hay una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, pues es amenazante lo insólito o lo desconocido cuando no se tiene una categoría para clasificarlos (Mora, 2002).

Zaccagnini manifiesta que

> La representación social plantea la colocación social de unos soportes referentes e interpretativos, de un mundo entretejido por símbolos, que expresa una construcción social y cultural en la historia. Es así como los procesos interactivos entre los individuos y el medio y entre ellos, resultan mediados por este marco simbólico que garantiza, mediante un sistema de códigos compartidos, la comunicación, la interacción y la cohesión social. Estos procesos interactivos resultan ser los mediadores de las prácticas sociales, que definen la llamada conciencia colectiva. Se instituye un mundo común, que define e institucionaliza para los individuos que lo integran un referente sustancial acerca de lo posible y lo que no lo es; de lo externo a la sociedad y de lo interno a ella; de lo que se puede y de lo que no se puede; etc. (Zaccagnini, 2003: 2).

En consecuencia, las representaciones sociales son *constructos* conceptuales, socialmente construidos, transmitidos y aprehendidos. Tal como plantea Morel, son una imagen del mundo, que condensa significados que vienen de la realidad, pero dicha imagen no se reduce a un simple reflejo, pues la representación además de reproducir, también reconstruye una realidad dada, confiriéndole significado a sus componentes en un proceso permanente de resignificación de sentido. “[…] en suma, es un proceso que produce e inventa realidades, y no solamente las reproduce” (Morel, 1996: 15).

Como imaginario social, las representaciones sociales instituyen normas de conducta social, roles de conducta. Se da lo que Castoriadis llama la institución de

la sociedad. “La sociedad crea su mundo, le concede sentido y hace provisión de significación destinada a cubrir de antemano todo cuanto pueda presentarse” (Castoriadis, 1993: 74). Es decir, “[…] la sociedad hace los individuos que hacen la sociedad. La sociedad es obra del imaginario instituyente. Los individuos están hechos por la sociedad, al mismo tiempo que hacen y rehacen cada vez la sociedad instituida” (Castoriadis, 1993: 70).

Vale agregar que las representaciones sociales no surgieron de la nada, éstas se originaron de la percepción que tienen las personas acerca del mundo; pero las mismas simultáneamente conducen y encaminan nuestra percepción y comprensión del mundo que nos rodea.

Según Morel (1996) surge una aparente “paradoja” pues, por un lado, la representación social se origina de las percepciones del mundo que nos rodea y de nosotros y nosotras mismas; y, por otro lado, es ella misma la que condiciona y moldea nuestra percepción y comprensión del mundo. Por lo tanto, las representaciones sociales inciden en la vida diaria de las personas y a menudo operan como guías de acción. Tal como plantea Rigal (1994) la representación, viene de la realidad y va hacia la realidad, en tanto proceso de significación y en la medida que se traduce en práctica.

Ahora bien, anteriormente hacíamos alusión al imaginario, pero ¿sabemos qué significa?

Si analizamos el *imaginario*, nos damos cuenta que la palabra indica una relación con la imaginación, pero comprendamos que no es lo mismo. “La imaginación es una facultad psicológica individual que juega con las representaciones” planteaba la psicóloga Yanet Sellek en un coloquio que sostuvimos en 2005. La misma recrea dichas representaciones e inventa otras realidades posibles o no.

Noel expresa que la imaginación es “una función psíquica compleja, dinámica, y estructural; cuyo trabajo consiste en producir en sentido amplio las imágenes” (1988: 21); de lo anterior, se puede interpretar entonces, que la imaginación constituiría un proceso inherente al ser humano, y le permite a cada persona interpretar la realidad que se le presenta y generar así una construcción propia respecto de ésta, siendo las imágenes el resultado de este proceso de pensar la realidad, el cual está constantemente ligado a los cambios de la realidad y de la historicidad.

A lo expuesto, se puede agregar, además, el planteamiento de Colombo (1989), quien plantea que todas las posibilidades de la función significante se despliegan entre la imagen y el imaginario, en donde la primera tiende a reproducir los objetos del mundo sensible bajo la forma de representación, o sea, imita el modelo original. El mismo autor plantea que una imagen puede ser evocada como un recuerdo del pasado, o alejada del contexto y proyectada en el futuro, o incluida en otro escenario.

Imaginar es ir más allá de la imagen, de la representación supuesta del objeto real; o sea, se enlazan imágenes que nos alejan del mundo conocido, de lo vivido (Colombo, 1989). “La imagen destinada a reproducir objetos presentes, por una serie de desplazamientos sucesivos llega a reivindicar en el imaginario los rasgos de otra realidad, de otros objetos, que no serán nunca o que no son todavía” (Colombo, 1989: 217). En cambio, la materia del imaginario es la representación en los múltiples registros de la imagen, el imaginario social es una red compleja de relaciones entre prácticas sociales y discursos, no es algo pasivo, estático, ni acabado, ni tampoco es la sumatoria de las imaginaciones individuales.

“El imaginario del que hablo yo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de «algo». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de esta creación” (Castoriadis,

1983: 29). La cita anterior manifiesta que el autor no se refiere a la imagen reflejada, al reflejo. Lo imaginario no es a partir de la imagen en el espejo.

El imaginario social interactúa con las individualidades; se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas y de las resistencias; y se manifiesta en lo simbólico y en el interaccionar concreto de las personas. Pero el imaginario tiene una dinámica propia, se instala en las diferentes instituciones que integran la sociedad, actúa como tal cuando adquiere independencia de las voluntades individuales, aunque necesita de ellas para materializarse.

Es evidente que las personas se comportan, actúan y piensan de una determinada manera, las conductas la realizan los seres humanos, pero bajo ciertos modelos que se consideran «dignos» de seguir. Esos «paradigmas» son las ideas que regulan la educación, los valores éticos, estéticos, económicos, políticos y religiosos de una comunidad o de una sociedad. Todas esas categorías no salen del vacío, sino que se gestan en función del imaginario colectivo.

Ahora bien, dado que existen autores que hablan de imaginarios sociales, Colombo (1989) plantea que cuando se habla en plural es porque se refieren a los productos de la función significante, al imaginario que Castoriadis llama efectivo o lo imaginado (mitos, creencias, ideologías, religiones, paradigmas).

Colombo expresa que si se hace referencia a un imaginario radical es porque la imagen está articulada a la significación dentro de un sistema simbólico, y esa articulación es la materia del símbolo. El mismo enuncia que

> no pueden pensarse las significaciones imaginarias sociales a partir de su relación a unos “objetos” que constituirían sus “referentes”. Porque es en y a través de ellas que los “objetos” —y por ende, la relación de “referencia”— se hacen posibles. El “objeto”, en cuanto referente, viene siempre co-constituido por la significación imaginaria social correspondiente —tanto el objeto particular como la propia condición de

> objeto—. Lo más importante: las significaciones centrales o primas, no tienen referente alguno, o, si se prefiere, son ellas mismas su propio referente. No hay referente de Dios, de las divinidades, figuras o entidades religiosas o mitológicas en general —fuera de estas mismas figuras en cuanto significaciones— (Colombo, 1989: 62-63).

Siguiendo a Castoriadis, Beriain afirma que la sociedad está conformada por varias instituciones particulares, no siempre compatibles entre ellas. Expresa que las cosas sociales son lo que son debido a las significaciones que figuran, y, recíprocamente, las significaciones imaginarias sociales están en y por los objetos e individuos que las representan (2003). Es decir, "la sociedad no es un conjunto, ni un sistema o jerarquía de conjuntos (o de estructuras). La sociedad es magma y magma de magmas" (Castoriadis, 1983, citado en Beriain, 2003: 4).

Por otro lado, Colombo sostiene que la existencia de la sociedad se da cuando se exige la significación como universal o total, y se plantea su mundo de significaciones, el cual permite satisfacer dicha exigencia, manteniéndose la cohesión de una sociedad por razón de la cohesión de su mundo de significaciones (1989).

Atendiendo a las preguntas planteadas inicialmente sobre las representaciones sociales, he de decir que tienen un carácter simbólico y significante, que le es constitutivo, y sin el cual no podrían existir; que son una imagen del mundo, pero no se reducen a un simple reflejo de éste; y que las mismas están arraigadas a un contexto determinado y en una comunidad o sociedad establecida que las produce.

En consecuencia, tomaré la definición de Ansart, quien entiende por imaginario social "el conjunto de evidencias implícitas, de normas y valores que aseguran la reconducción de las relaciones sociales" (1977: 93). Ahora bien, recordemos que Colombo sostiene que al estudiar el imaginario social no debemos olvidar su articulación con los deseos individuales y por ende con la dimensión inconsciente

de la función simbólica. “Un sistema social se organiza como un «campo de fuerzas» alrededor de algunos significantes claves contenidos en el mito o en los mitos fundadores de la cultura que le es propia” (Colombo, 1989: 68).

Colombo aclara que las instituciones, ideologías, creencias y mitos serán vistos como reflejo de la realidad, con la salvedad de que el mito no es exactamente una creencia o un acto de fe, sino que el mismo constituye la experiencia cotidiana, el imaginario vivido, la forma en que se relacionan las personas consigo mismas, con el entorno y con los o las demás. Colombo sostiene que los relatos míticos proporcionan la red de significaciones mediante la cual se explica y se piensa el orden del mundo, es decir, que el mundo físico halla su razón de ser y sus designaciones con los relatos de los orígenes (1989).

En suma, para Colombo, “el mito guarda ciertamente la más estrecha correspondencia con todas las articulaciones sociales y todas las prácticas […]”, es decir, no debemos confundir la experiencia mítica con la experiencia religiosa o ideológica; “[…] el mito no es sólo ese calco significante, inmanente a toda práctica. Constituye también una estructura simbólica eficiente, que asume funciones permanentes de atestación, legitimación y regulación, necesarias para el mantenimiento y la reproducción social” (1989: 100).

Sin embargo, para Girard el mito sería la respuesta dinámica a las divisiones, violencias potenciales, y no la expresión del equilibrio social (1972).

Puedo concluir con la expresión de Morel en el sentido que “la sociedad es quien crea su propio conjunto de representaciones sociales, su imaginario social; y, por medio de éste, distribuye el conjunto de identidades y roles, y expresa las necesidades colectivas y los fines a realizar” (1996: 30).

I.2 LO SIMBÓLICO, EL LENGUAJE Y LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

> Todo lo que se nos presenta, en el mundo social-histórico, pasa indefectiblemente por la urdimbre de lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos —el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto—, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (no siempre, ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica (Colombo, 1989: 38).

La mediación universal entre los seres humanos y las cosas, es el símbolo; el signo significa porque es signo de intercambio, de comunicación, de reconocimiento. El mismo libera lo particular, dado aquí y ahora, de su aislamiento irreductible, para relacionarlo con otras cosas, y organizarlo en la unidad de un orden extensivo, de un sistema, y el sistema implica un orden. Ahora bien, para que el signo signifique, se intercambie, se comunique o se reconozca, debe existir una regla de sustitución, un código, un sistema lingüístico, es decir: un orden simbólico.

Colombo manifiesta que no puede haber neutralidad ni perfección simbólica, porque el simbolismo no toma los signos que quiera ni donde quiera. Por ejemplo, las personas tenemos un lenguaje ya establecido, y que —por más que queramos asignarle un sentido particular a alguna palabra o expresión— no tenemos la libertad ilimitada para hacerlo, sino más bien debemos apropiamos de algo que ya está. Plantea que de manera similar esto le sucede a la sociedad, pues la misma constituye su propio orden simbólico, de una manera diferente respecto a cómo lo hacen las personas. Pero igualmente no hay una libertad ilimitada; “su materia la habrá de sacar también de «lo que ya está ahí»” (1989: 40).

Por lo tanto, lo simbólico designa el común denominador de todas las funciones de mediación que dan sentido a la realidad. La significación, el sentido, no es preexistente a la construcción del orden simbólico, sino por el contrario su producto.

> El simbolismo se agarra de lo natural, y se agarra de lo histórico (de lo que ya estaba ahí); y por último, participa de lo racional. […] el simbolismo determina ciertos aspectos de la vida de la sociedad (y no solamente aquellos que se suponía que determinara) a la vez que está lleno de intersticios y grados de libertad (Colombo, 1989: 41).

Para Berger y Luckmann

> El universo simbólico se concibe como la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales [mientras] toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren *dentro* de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico (1995: 125).

Para los autores, los procesos simbólicos son significaciones que hacen referencia a las realidades que no son las de la experiencia diaria o cotidiana.

Se trata de productos sociales con una historia determinada y para comprender su significado se hace necesario entender la historia de su producción, pues la aprehensión de la realidad no es inmediata, se trata de interpretaciones y de construcciones sociales de los agentes socializadores, en donde la mediación se da por el símbolo o por el signo. La realidad también es simbólica, y el sentido que le demos dependerá del momento histórico en el que estemos, pues “nada ni nadie posee el patrimonio de lo real porque lo real es una construcción teórica y

toda construcción social, debe comprenderse en su contexto espacio-temporal" (Melich, 1998: 26).

Por otro lado, Colombo plantea que lo simbólico debe ser utilizado por el imaginario para poder expresarse y existir. De esa unión constitutiva del símbolo el autor plantea tres corolarios importantes:

a. La capacidad de reactualizar la imagen del objeto en ausencia del objeto real (objeto-estímulo) permite la inserción de la experiencia individual en el mundo de la significación.
b. El símbolo hace surgir también una ruptura en el tiempo, permite la instauración de una relación reversible en un tiempo irreversible.
c. La significación resulta de la interacción social; un lenguaje no es nunca individual, es el resultado de una convención social (Colombo, 1989).

En fin, "[…] la mediación simbólica, implica el material de base de la existencia, es decir la representación imaginaria del mundo articulada con el orden normativo" (Colombo, 1989: 23).

Parafraseando a Colombo toda representación de algún objeto o cosa, así como los registros de una imagen se articulan en una alegoría o en una cadena de símbolos. El signo significa algo por la relación con otras formas significantes en el interior de una lengua. El autor ejemplifica un símbolo con una función racional: la bandera nacional, la cual es un signo de reconocimiento y de unidad, la cual se convierte en algo que debemos defender, honrar e inclusive morir por ella (Colombo, 1989).

En consecuencia, Colombo expresa que la representación del objeto, la experiencia y la imaginación, se articulan en el mundo mediante una cadena de símbolos (o alegoría, agrego). "Y un signo significa algo por su relación a otras formas significantes en el interior de una lengua históricamente determinada"

(Colombo, 1989: 217). Colombo agrega que el signo introduce una ruptura en el tiempo, "[…] hace aparecer una relación reversible en un tiempo irreversible, la relación antes y después se transforma en circular, y posibilita una de las características típicas del mito, la repetición cíclica" (1989: 217).

Para Alleau el símbolo no significa, sino que evoca, focaliza y concentra de forma analógica y polivalente los sentidos que no se reducen a una única significación ni a algunas solamente (1982).

Durand (1964) define el símbolo como "signo que envía a un indecible e invisible significado, estando por ello obligado a encarnar concretamente esta adecuación que se le escapa, haciéndolo por intermedio del juego de redundancias míticas, rituales, iconográficas que corrigen y completan de manera inagotable la inadecuación" (Durand, 1964, citado en Colombo, 1989: 24).

Como vemos, se pueden encontrar varias definiciones de lo que son los signos, pero más allá de las diferencias todos los conceptos coinciden en que el signo no actúa solo, el signo comunica y adquiere sentido mediante un sistema de signos, un sistema lingüístico que le proporciona el orden al mismo. Es decir, se enmarca dentro de una lengua históricamente determinada.

Alméras sostiene que Mead se interesó en los símbolos lingüísticos en la medida que median interacciones, modos de comportamientos y acciones de más de un individuo. En este sentido, su preocupación fundamental fue la acción comunicativa en la que —más allá de su función de entendimiento— el lenguaje juega el rol de coordinación de las actividades orientadas hacia fines de distintos sujetos, además de su rol de rmediación en la socialización de los mismos sujetos. "La sociedad humana tal como la conocemos no podría existir sin las mentes y los seres" (Mead, 1934, citado en Alméras, 2002: 3).

Alméras plantea que Mead insistió en que las mentes racionales y seres conscientes emergen solamente en la sociedad por ser el producto de la interacción social y especialmente de la comunicación simbólica por medio del lenguaje.

> Las cosas que existen en la naturaleza no son objetos hasta que sean descubiertas y nombradas, y cosas que no existen en la naturaleza pueden ser objetos si existen en la mente de los sujetos. En este sentido, la cultura de todo grupo social está constituida de su mundo de objetos significativos y la mente de cada persona está constituida de su mundo propio de objetos significativos (Alméras, 2002: 3).

Tanto el dialogo como la interacción y la comunicación utilizan símbolos, único soporte posible de la comunicación; una vez que el orden simbólico existe, todo otro tipo de comunicación (aun la utilización exclusiva de un signo como señal) le es tributaria.

Vygotsky juzgaba el lenguaje como una clase de herramienta psicológica que hace parte de —y media— todas las acciones del hombre. Advertía que el lenguaje no puede ser entendido meramente como un canal pasivo de comunicación, sino que también desempeña un papel primordial como mediador. Desde esta perspectiva —expresa Vygotsky—, el pensamiento está tan atado a las mediaciones por fuera de la piel que es imposible siquiera considerar la idea de una especie de agente pre-social al mando de los procesos mentales en personas aisladas. Por lo tanto, hay una relación estrecha entre las construcciones que hacemos del yo y los modos de representación. En efecto, el cómo se es mediado por el lenguaje (1979).

Vale agregar que Giroux postula que

> […] cada vez que usamos el lenguaje nos comprometemos en un acto partidario socio-político de altura. El uso del lenguaje es partidario y político

> porque cada vez que lo hacemos, nos incorporamos en el cómo de los procesos culturales que están siendo escritos en nosotros y en cómo nosotros a su vez, escribimos y producimos nuestras propias escrituras para nombrar y negociar la realidad. Producimos lenguajes y, a su vez, somos producidos por este. Podemos denunciar una no diplomática inmunidad de las consecuencias del lenguaje que empleamos. La identidad reside considerablemente dentro de las dimensiones del lenguaje, es decir, dentro de los procesos políticos y lingüísticos por los cuales éste es evocado (1997: 81).

En la medida que partamos del reconocimiento de la naturaleza social del lenguaje, y que comprendamos que el mismo funciona como mediador y como factor constitutivo de lo que percibimos en la realidad, entonces notaremos que cobran sentido las representaciones.

Importantes corrientes filosóficas y epistemológicas y disciplinas sociales como la lingüística textual, el análisis filosófico, la teoría de la comunicación y de la información, la etno y la sociolingüística, la sociología interaccional y la semiótica discursiva, plantean que el lenguaje constituye la realidad en vez, de simplemente, reflejarla (Losano, 1997). En estos casos, el lenguaje, no se conceptualiza como una ventana transparente hacia el mundo; es un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo. Así, el lenguaje es el primer medio a través del cual los individuos construyen socialmente su conocimiento de lo real, y los medios por los cuales son atrapados en una red de significados sociales.

Mucha razón tenía Strauss —aunque siempre sea sospechoso tener la razón— cuando afirmó que “[…] quien dice hombre dice lenguaje y quien dice lenguaje, dice sociedad […]” (2001: 115). La lengua es intérprete de la sociedad y, paralelamente, todo ser humano se constituye como sujeto a partir de esta capacidad y de su inscripción en un grupo social determinado.

El lenguaje es una construcción social y representa inmediatamente una forma de vida; por lo tanto —parafraseando a Wittgenstein— entender un juego del lenguaje es entender una forma de vida (Wittgenstein, 1988). Pero por otro lado, se hace pertinente una aclaración:

> el lenguaje no puede ser solamente código, y conlleva, de forma ineliminable, una dimensión significativa relacionada al magma de las significaciones, o sea, es también siempre *lengua*. […] el lenguaje ha de decir al mundo, y nada en el código permite plantear un mundo, ni decidir cuál será este mundo ni *de qué* estará hecho (Colombo, 1989: 57).

Pero,

> una cosa es decir que no se puede elegir un lenguaje en absoluta libertad, y que todo lenguaje contamina lo que "ha de ser dicho", y otra muy distinta es creer que uno es fatalmente dominado por el lenguaje, y que nunca se puede llegar a decir otra cosa que no sea la que éste sugiere. No podemos nunca salir del lenguaje, pero nuestra movilidad dentro del lenguaje no tiene límites y nos permite poner todo en cuestión, inclusive el propio lenguaje y nuestra relación con él (Colombo, 1989: 42).

En suma, se hace evidente que el primer espacio cultural en el que es posible encontrar lo simbólico es en el lenguaje. Pero no olvidemos que también en las instituciones lo simbólico se hace presente aunque éstas no se agoten en él.

Y digo esto porque Castoriadis examina las relaciones entre las instituciones y el orden simbólico, y cuestiona las razones por las cuales se encuentra involucrado un determinado sistema de símbolos y no otro. Así, las instituciones tanto como el lenguaje, los valores, las necesidades y el trabajo participan en cada sociedad en la especificación de la organización del mundo y del mundo social, la cual se relaciona con los significados sociales imaginarios institucionalizados por esta misma sociedad (Castoriadis, 1998). Siguiendo a Castoriadis, Alméras dice que "la

realidad de una sociedad dada se constituye por medio de la sinergia entre lo que tiene valor y lo que no tiene, entre lo que es y lo posible que no pudo ser, incluyendo a lo falso y a lo ficticio” (2002: 6).

Para finalizar, debe quedar claro que el símbolo no toma los signos al azar, sin negar la creación de cada persona. La sociedad es quien produce y construye su propio orden simbólico. Nuestra aprehensión del mundo se da a través de las redes simbólicas, en las que el lenguaje juega un papel protagónico, pues el mismo se presenta como un universo de símbolos interrelacionados y previos a nuestra existencia.

> Es a través de este sistema lingüístico que captamos las representaciones sociales; a través del mismo las organizamos y, al mismo tiempo, organizan nuestra vida. El discurso (en cualquiera de sus manifestaciones) se nos presenta como un medio a través del cual logramos analizar, comprender y construir las representaciones sociales. Por tanto, el lenguaje conforma un medio de acceso a las representaciones sociales (Morel, 1996: 19).

CAPÍTULO II:
EL GÉNERO COMO *CONSTRUCTO* SOCIAL: UNA CATEGORÍA EN CONSTRUCCIÓN

II.1 APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL GÉNERO

La mujer no nace, se hace.
(**Simone de Beauvoir**)

Money (1955) y Stoller (1964) fueron los que acuñaron desde la psicología el concepto de *género*. Ellos se plantearon que si los sujetos tienen las mismas disfunciones (por ejemplo, hermafroditismo) ¿por qué cada uno define su identidad de forma diferente? Para ellos la identidad depende más del proceso socializador y de la identidad asignada por el padre y la madre, que de los datos biológicos u hormonales. En consecuencia, propusieron la distinción conceptual entre *sexo* y *género*; el primero se hereda y el segundo se adquiere a través de los procesos socializadores, del aprendizaje cultural. Vale agregar que al establecer una distinción entre ambos conceptos, se comienza a transitar por un nuevo camino de reflexiones acerca de la constitución de las identidades de hombres y mujeres.

Ahora bien, el concepto de género también ha sido analizado desde las ciencias sociales; por ejemplo, Rubin plantea que las relaciones sexo-género varían en cada sociedad, afirma que la opresión y subordinación de las mujeres y de las minorías sexuales se encuentra en el sistema sexo-género, tal y como ella lo denomina, y plantea que el sexo es sexo en todas partes del mundo, pero la aceptación de la conducta sexual varía de cultura en cultura (1984).

Al introducir el estudio de la categoría *género* en los análisis sociales, se hicieron evidentes una serie de rupturas epistemológicas acerca de cómo se había entendido la posición de las mujeres en las diferentes sociedades. Montecino (1997) plantea que lo anterior supuso

> la idea de variabilidad: toda vez que ser mujer u hombre es un *constructo* cultural, entonces sus definiciones variarán de cultura en cultura […] el género como construcción social de las diferencias sexuales, alude a las

> distinciones entre femenino y masculino y por ende a las relaciones entre ellos (1997: 17).

La autora manifiesta además, que es necesario estudiar las relaciones entre hombres y mujeres desde los análisis de género, pues en la mayoría de las sociedades sus diferencias presuponen desigualdad.

Por lo tanto, el concepto género resultó de vital importancia para las mujeres, el aporte de la Psicología se convirtió en un poderoso recurso para los feminismos, sus luchas y sus teorías, aun cuando tuviera sus limitaciones no menos importantes. Es decir, se han desarrollado dos grandes enfoques para el análisis del género: el enfoque del género como construcción simbólica y el enfoque del género como construcción social.

Como principal exponente del primer enfoque, Ortner expresa que las diferencias biológicas significan sólo dentro de un sistema cultural específico, por lo que se debe conocer cuáles son las ideologías de géneros y los valores simbólicos asociados a lo femenino y lo masculino en cada sociedad; es decir, la autora plantea que existen una variedad de significados de las diferencias sexuales, pero hay constantes en los grupos humanos y un ejemplo es la simetría de los géneros y la posición subordinada de las mujeres. De ahí dedujo que lo común en las diversas culturas, es que las mujeres se hallan asociadas a lo que la cultura desvaloriza, a la relación de la mujer con la naturaleza; en otras palabras, el papel de reproductora ha limitado a la mujer en sus funciones (el ámbito doméstico sería su destino). Sin embargo, el hombre es asociado simbólicamente con lo superior a lo natural, o sea, la cultura, por lo cual se ubicaría en el espacio público y político de la sociedad. Este enfoque ha sido criticado por su etnocentrismo y universalismo, pero aún sigue vigente porque analiza a hombres y mujeres como categorías simbólicas (1972).

El segundo enfoque se relaciona con la teoría marxista, el mismo plantea que lo importante es lo económico, es decir, ¿qué es lo que hacen los hombres y las mujeres? ¿Existe una marcada división sexual del trabajo? Este enfoque cuestiona la subordinación universal de las mujeres por su ahistoricidad y por la no consideración de los efectos de la colonización y del surgimiento del capitalismo. Uno de los argumentos de Engels es que el origen de la inferioridad, de la subordinación de las mujeres, del matrimonio monogámico y del desarrollo de la familia, se relaciona directamente con el surgimiento de la propiedad privada. La crítica a este enfoque radica en su generalización y no consideración de los factores de resistencia de las sociedades precapitalistas.

Como es posible apreciar, ambos enfoques realizan importantes contribuciones para la comprensión de los fenómenos del género, que no pueden ser reducidos por la simplicidad en un pensamiento investigativo (de por sí ya una contradicción). Vale agregar, que en los últimos años se ha planteado la necesidad de análisis de géneros integradores de los aportes de ambos enfoques, dada la interrelación entre lo social, lo económico y lo cultural.

> El género se transforma en una manera de señalar las “construcciones culturales”, la entera creación social de ideas sobre los roles apropiados de la mujer y del hombre. Es una manera de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas del hombre y la mujer. El género es, en esta definición, una categoría social que se impone sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1985: 22).

Esta definición de Scott deja bien claro el rechazo al determinismo biológico que durante mucho tiempo ha justificado los diferentes roles, estereotipos que se le adjudican a mujeres y hombres; y en ese sentido sostiene que mujeres y hombres juegan un papel determinado en la sociedad por su condición «natural» de ser hembras o machos (1985). Por ello, en este trabajo consideraré el género como el conjunto de construcciones culturales y sociales que se les atribuye a los seres

humanos basándose en la diferencia sexual. En otras palabras, el género no es sinónimo de sexo.

Ahora bien, existen diversas definiciones de la categoría género, pero más allá de las diferencias gramaticales de carácter estético, todas giran en torno al elemento esencial “las construcciones culturales”. Así lo demuestran las posiciones que toman las instituciones gubernamentales, las organizaciones nacionales e internacionales, los movimientos feministas, las cumbres internacionales, las universidades, los escritos más reconocidos a nivel mundial y otras u otros actores.

Por ejemplo, desde un informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) encontramos que

> el género se define como una construcción cultural, social e histórica que sobre la base biológica del sexo, determina normativamente lo masculino y lo femenino en la sociedad, así como las identidades subjetivas y colectivas. Igualmente, condiciona la existencia de una valoración social asimétrica para varones y mujeres, y la relación de poder que entre ellos se establece (1994: 9).

Apuntar que la categoría género es un proceso social significa que no es algo dado ni acabado sino que necesita de tiempo para su conformación a lo largo de la vida de las personas, en la que los resultados pueden ser desiguales y diferir de los modelos hegemónicos o dominantes. Al respecto, Lagarde expresa que dicha categoría analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; es decir, implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones (1997).

Siguiendo lo anterior, Lamas manifiesta que una discusión rigurosa sobre el género presupone abordar la complejidad de las articulaciones entre diferencia sexual y cultura. Esto ocurre en la medida en que el género es la categoría

correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad, que a su vez es definida y significada históricamente por el orden genérico (1994).

En consecuencia, la categoría género es entendida como el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas de acuerdo al sexo. Se refiere a las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres por razones sociales y culturales. Además, se manifiesta por los roles (reproductivo, productivo y de gestión comunitaria), y está relacionada con el acceso, manejo, uso y control de los recursos. De esta manera es evidente que hablar de género no es lo mismo que hablar de sexo, pues éste último se refiere a las características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos que se definen como hembra y macho. Se reconoce a partir de datos corporales, genitales. El sexo es una construcción natural, con la que se nace.

El sexo lo adquirimos desde la concepción y el género nos va moldeando y construyendo durante todas las etapas de nuestra vida, de tal manera que nuestro lugar en la sociedad se va determinando y se va redefiniendo al buscar la adaptación en cada sociedad cambiante.

II.2 LA CONCEPCIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DE LA HISTORIA

“¡Varón, nació varón!” es la frase que muchas familias desean escuchar en el parto de alguna mujer que integra su familia, sobre todo en las zonas rurales, la espera por el nacimiento de un descendiente es ansiosa si se trata de un hijo, pues éste representa una ayuda económica para el sustento de la familia, y será el futuro proveedor de la misma. En cambio, si se trata de una hija, la misma representa una carga para la familia, pero al mismo tiempo simboliza a la futura

niñera de los hermanitos y hermanitas menores y será la encargada del cuidado del hogar.

"[…] ¿en qué habrá afectado a nuestra existencia el hecho de ser mujeres? ¿Qué oportunidades, exactamente, nos han sido dadas y cuáles nos han sido negadas?" (De Beauvoir, 1999: 30).

Parafraseando a De Beauvoir el drama de la mujer consiste en el conflicto entre la búsqueda de la reivindicación como alguien esencial y la determinación cultural que la piensa como inesencial. Es decir, el drama podría ser expresado con las siguientes preguntas: ¿cómo podemos liberarnos si nuestros destinos ya están fijados y predeterminados por la sociedad?, ¿será que a las mujeres no se les permite recorrer otros senderos? Debemos empezar por cuestionarnos quién o quiénes han sido los creadores del mundo, pues como expresa De Beauvoir el hombre ha definido a la mujer en relación a él, y no a partir de sí misma, el mismo no la considera autónoma, ni independiente. La humanidad es masculina, es macho (1999).

Por ejemplo, en la escuela se nos enseñó que en los inicios de la sociedad, los hombres cazaban y pescaban, en cambio las mujeres recolectaban y les prestaban a los primeros servicios sexuales y reproductivos. Como menciona Montecino, las teorías modernas de la evolución sostenían que la primera fase del desarrollo cultural se producía gracias a la caza y estaba vinculada con agrupaciones patrilineales y patrilocales (1997).

Pero estas teorías están sesgadas, son androcéntricas y reproducen roles y estereotipos de hombres y mujeres. Montecino señala que las investigaciones en primatología demostraron que el núcleo de la vida social en las sociedades protohumanas fue matricéntrico, que la relación entre las mujeres y sus hijos e hijas era muy estrecha, que formaban un núcleo alrededor del cual los varones deambulaban, había una colaboración entre hombres y mujeres; que los primeros

alimentos eran cereales y vegetales y no el consumo de carne; y que si bien la caza fue importante, implicó la cooperación de los hombres entre sí y de los hombres y las mujeres como conglomerado (1997).

> Por último, se sostuvo que el papel de las mujeres en tanto recolectoras fue tan importante como el de los hombres y que tal vez ellas hayan tenido mayor relevancia en los albores de la humanidad por cuanto sus funciones en la recolección fueron la base de la alimentación humana (Montecino, 1997: 14).

Este ejemplo nos muestra que la historia ha sido tergiversada, pero lo irónico es que no sólo ha sido esa ciencia victima de la intención patriarcal, sino todo el conjunto de disciplinas científicas, pues las mismas han sido elaboradas por los hombres, pues éstos son los que han dominado el conocimiento. Estos hallazgos deben conllevar una reflexión crítica para fomentar en nosotros (y nosotras) una cultura de la sospecha; porque todo lo que hasta hoy hemos aprendido, ha sido elaborado por un grupo de personas que han invisibilizado el papel que ha jugado la mujer durante siglos y siglos, y han reproducido y fortalecido la lógica masculina que domina el mundo.

Por otro lado, si nos referimos a la teoría del conocimiento, encontraremos que Toscano expresa rotundamente que la filosofía puede modificar la idea con que históricamente se ha pensado a la mujer, pues se ha inculcado una concepción «masculina» de la sociedad; hecho fundamental que es incorporado inconcientemente a una edad temprana, en la que deja vestigios perdurables (1999).

Toscano dice que el elemento común a las relaciones que el hombre occidental guarda consigo mismo o con los demás es la capacidad para negar otras realidades y reprimir lo que no se ajuste a una mirada objetiva de la verdad, pues les es imprescindible imponerse y conquistar su objeto: la naturaleza, otros seres humanos, y a sí mismos. Se trata de lo que Roszak denomina “la conciencia

objetiva", o sea, la conciencia que posee el hombre cuando siente que pierde control cuando expresa sus sentimientos o afectos pues sería visto como débil y se siente bajo el poder de la mujer al relacionarse con ésta; por tanto, exagera su masculinidad y refuerza su machismo avasallando absolutamente todo.

Pero, ¿por qué este comportamiento? La cuestión radica en que los sentimientos, lo pasivo, lo débil o seductor han sido interiorizados como caracteres femeninos, el hombre las considera cualidades no de su ser sujeto sino de su ser objeto (1969).

Toscano expresa que el problema de la sociedad y la cultura occidental es inseparable del problema de la mujer, o de lo femenino; o sea, es el problema del dominio de la perspectiva del varón. Menciona dos razones para la autoexpresión social y cultural de la mujer: la primera corresponde a los movimientos feministas y a toda la lucha que han afrontado con el objetivo principal de derrocar el sistema patriarcal, obtener sus reivindicaciones (igualdad de oportunidades laborales, políticas, igualdad de condiciones, la eliminación de las asignaciones de roles en los espacios privados y públicos, y la desnaturalización de los fenómenos y comportamientos femeninos y masculinos). La segunda plantea que la participación en la vida pública de la mujer sólo tendrá verdadera significación si lo hace desde su condición de mujer, ejerciendo su mirada y perspectiva particular de la realidad (1999).

Debemos tomar en cuenta a Serres quien sostiene que se debe realizar un contrato natural que replantee el mismo contrato social, porque de otra manera ni la naturaleza, ni el ser humano tendrán futuro. El contrato social ha sido realizado desde lo masculino, así que la mujer debe actuar y realizar otro contrato social pues si no otros lo harán por ella (1990).

Vale aclarar que Toscano mantiene una posición pesimista: plantea que en nuestros días el papel de la mujer se ha mantenido casi inalterable, no reconoce los logros alcanzados por los movimientos feministas u otras instituciones a favor

de las reivindicaciones de las mujeres. El logro de los objetivos depende del papel activo que deben tener las mujeres en su lucha —dice—; pero no menciona las posibles acciones que pueden hacer los hombres en busca del bienestar colectivo, pues éstos (aunque no la mayoría) también han participado en la lucha del feminismo reconociendo el dominio masculino imperante.

Por otro lado, encontraremos que la mujer ha sido victima de su propia existencia, es decir, ésta tiene un cuerpo pero la misma no lo posee, ni lo controla, durante la historia todos «los demás» la han poseído, la han manejado, la han determinado; y ni ella misma tiene conciencia del objeto en que la han convertido. Esto ha pasado desde siglos atrás y aún sucede en la actualidad. Pero, ¿quiénes son los «demás»? Explícitamente son los hombres y todas aquellas instituciones que conforman la superestructura de la sociedad (la iglesia, los medios de comunicación, la filosofía, el Estado, etc.).

En consecuencia, si analizamos el papel histórico que ha jugado el Estado, encontraremos cómo en el transcurso de la historia el mismo ha utilizado mecanismos y leyes que norman y controlan los cuerpos femeninos; dado que de lo contrario enfrentaría un supuesto desorden y desastre social, no pocas veces se ha recurrido a justificar tales leyes y normas con filosofías políticas.

Por ejemplo, ya desde el siglo XIX hasta la actualidad, el ideal de mujer «decente» y «normal» fue aquella que se encuentra dentro del hogar, junto a su esposo, que es ama de casa, casada, heterosexual, monógama, o sea, aquella que tenga como objetivo primordial especializarse exclusivamente para la reproducción; sin embargo, la mujer «pública» se especializaría en proporcionar y sentir placer, deseos, en ser erótica, bella y se encontraría en los burdeles sobreviviendo como prostituta.

En el siglo XIX la prostitución estaba autorizada a través de la legislación por el Estado, siempre y cuando la misma se diera dentro de los burdeles; la prostitución

que se daba fuera de los prostíbulos estaba prohibida. El burdel le permitía al Estado normar a las mujeres, llevar registros, hacerles chequeos médicos para controlar las enfermedades de éstas mediante el aseo y visitas periódicas a un hospital exclusivo para las mujeres «públicas».

La municipalidad (entidad estatal) declaraba que los burdeles no se debían cerrar porque se propagarían sus males y se extenderían hacia la gente honesta como una epidemia, y planteaba que los burdeles no debían ser ubicados en las afueras de la ciudad. “La principal preocupación de los legisladores de la prostitución de finales del siglo XIX fue la proliferación de enfermedades venéreas y el control de los cuerpos de estas mujeres anormales” (Carla, 2004: 7). Según las reglas, las prostitutas sólo podían salir de los burdeles durante el día, y comportarse con la mejor conducta posible; la movilidad de las prostitutas estaba restringida por la Ley y se cumplía con cierta regularidad. La policía se encargaba de abastecer los burdeles de mujeres prostitutas clandestinas, la dirección de la policía decidía a qué burdel las asignaba. Para las prostitutas, estar fuera del control del Estado significaba inseguridad y desprotección frente a determinados abusos y maltratos (Carla, 2004).

Pero también en el espacio privado donde se encontraban las mujeres «normales» el Estado jugó un rol significativo. El gobierno liberal consideraba el matrimonio como único medio moral de poder fundar una familia (Carla, 2004). Las mujeres casadas que dejaban al esposo de manera clandestina eran capturadas y devueltas a éstos por las autoridades. Aquellas mujeres que no deseaban el cautiverio, que fueron trasgrediendo los márgenes de lo admitido y que se adjuntaban con sus parejas sin haberse casado previamente, eran penalizadas por el Estado liberal, por la Ley y por la opinión pública y las costumbres.

En España, el Estado emitió la Real Cédula para los Esponsales de Menores, la cual era un requisito necesario para obtener el consentimiento paterno para el matrimonio de menores. La conservación de la virginidad hasta el matrimonio era

de suma importancia para mantener el honor femenino. Los padres poseían control sobre los cuerpos femeninos, éstos vendían la virginidad de sus hijas debido a deudas, o como forma de aliviar sus problemas económicos, "[…] no debe olvidarse que el valor otorgado al cuerpo de las mujeres era proporcional a la clase y la etnia a la que éstas pertenecían" (Carla, 2004: 19).

Es de importancia mencionar que la Iglesia y la industria de la moda también han tenido un alto nivel de control sobre los cuerpos femeninos, aunque su relación dista de ser armónica, debido a que la Iglesia ha impuestos sus pautas de lo que debe vestir una mujer "recatada, conservadora y decente"; por otro lado, la industria de la moda ha revolucionado esos criterios que son aceptados socialmente y que han despertado ciertos temores en la sociedad patriarcal. Los sectores conservadores siempre han planteado que la moda es la depravación de la naturaleza femenina, que la mujer provocativa es un peligroso reto a la sociedad patriarcal, que el cuerpo de la mujer es un objeto peligroso de deseo y tentación del hombre, etc.

Hoy en día todavía vivimos esta situación, vemos cómo diariamente los anuncios publicitarios bombardean a la mujer diciéndole cómo debe verse físicamente, lo que debe vestir para lucir bien, cuánto peso debe bajar o subir, etc. Es decir, no cabe la menor duda de que se ha comercializado el cuerpo de la mujer y han impuesto un prototipo de mujer bella (haciendo que las mujeres se sientan incómodas con sus figuras).

Las concepciones que sobre el cuerpo se han tenido a lo largo de la historia han sido variadas. En el siglo XVIII no se concebía que una mujer pudiera concebir un hijo habiendo llegado al orgasmo. Se creía que el orgasmo era innecesario para la concepción, que la mujer no necesita tener placer para concebir e incluso no necesitaba estar consciente en el acto sexual (Laquear, 1994).

A finales de la Ilustración, la ciencia médica dejó de considerar el orgasmo femenino como un hecho importante para la generación. Se apuntó la posibilidad de que las mujeres no se preocuparan por las sensaciones sexuales, por lo que la presencia o ausencia del orgasmo se convirtió en un indicador biológico de la diferencia sexual.

Es aún sorprendente creer que existió un planteamiento que concebía la vagina como pene interior, los labios como el prepucio, el útero como escroto y los ovarios como testículos.

Por otro lado, Patrick Geddes (autor de *Ciudades en evolución*, y biólogo que estudió la teoría de la evolución y la utilizó como base para la ética, la historia y la sociología) se basó en la fisiología celular para explicar el «hecho» de que las mujeres eran más pasivas, conservadoras, perezosas y estables a diferencia de los hombres, quienes eran activos, energéticos, apasionados y variables (Geddes, 1915). O sea, justificaba los roles culturales.

Otra creencia era que las mujeres podían convertirse en hombres y éstos si se relacionaban mucho con mujeres se volvían afeminados. El hombre y la mujer ocupaban un lugar en la sociedad, desempeñaban roles determinados y tenían un marcado rango social.

Por esto Laquear intenta persuadirnos de que no hay representación «correcta» de las mujeres en relación con los hombres y que, por tanto, toda ciencia de la diferencia es errónea. El mismo manifiesta que la ciencia históricamente ha procedido para “racionalizar y legitimar” las distinciones de sexo, raza y clase, en detrimento de los débiles (1994).

El cuerpo masculino —apunta Laquear— puede seguir siendo la norma del juego de la significación, pero es una norma cuyo *estatus* está socavado por su impenitente inconstancia histórica. El objetivo del mismo es mostrar cómo la

biología de la jerarquía en la que hay un sexo único, una biología de la inconmensurabilidad entre dos sexos, y la idea de que no hay una diferencia sexual públicamente revelante, o de que no hay sexo, han restringido la interpretación de los cuerpos y las estrategias de la política sexual durante casi dos mil años (1994).

Pero no sólo los cuerpos femeninos han sido objetos de control por parte del Estado; la lógica es ésta: si el cuerpo es controlado, entonces la sexualidad también lo será. La sexualidad es una categoría que ha sido determinada por el Estado, la Iglesia y la sociedad en general; por lo tanto, es producto de los seres humanos, es construida socialmente y no tiene carácter natural como se ha afirmado en el transcurso de la historia.

En el siglo XIX se hicieron campañas educativas y políticas para alentar la castidad, eliminar la prostitución, reprimir la masturbación, se atacó la literatura obscena, los desnudos en pinturas, el aborto; se aprobaron leyes contra la obscenidad, contra los homosexuales, lesbianas y las prostitutas con el argumento de que eran una amenaza para la seguridad social.

“La oposición de derechas a la educación sexual, a la homosexualidad, a la pornografía, al aborto y al sexo prematrimonial pasó de los márgenes al centro de la escena política después de 1977” (Rubin, 1984: 127). Se establecieron leyes y disposiciones administrativas que dificultaban a las y los adolescentes obtener anticonceptivos o abortar en el caso de las mujeres. Las conductas eróticas o las prácticas sexuales que se salían del molde aceptado socialmente eran consideradas negativas y sólo se justificaban las relaciones sexuales si se trataba de un matrimonio, del amor o de la reproducción.

La Iglesia es otra institución que ha jugado un papel activo en la determinación de la sexualidad, ha impuesto cuáles deben ser los comportamientos “honestos, adecuados y normales” en las personas, ha anatemizado como nocivas las

relaciones de incesto, homosexualidad, lesbianismo, bestialismo, etc. Basta con estudiar *La Biblia* para darnos cuenta de cuál es la posición de la Iglesia católica respecto a la sexualidad, el modelo que se enseña y se transmite es el matrimonio integrado por un hombre y una mujer, cuya identidad sexual es heterosexual (hago referencia a la Iglesia Católica, porque es la principal religión que históricamente ha reproducido el paradigma heterosexual y cometido grandes atropellos contra las personas de otras orientaciones sexuales que no sean la «indicada»).

Por otro lado, algunas disciplinas han jugado su rol en toda esta manipulación: la medicina, la psiquiatría y la psicología han justificado y dado explicaciones pseudocientíficas a los diversos comportamientos sexuales que practican quienes se salen del modelo «correcto» de la sexualidad. Los han explicado y descrito como personas con problemas mentales o de personalidad autodestructiva, etc.; y, en base a la orientación sexual, les han aplicado injustamente estereotipos. Y es que "[…] la sexualidad es política. Está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que **castigan y suprimen a otros y otras**" (Rubin, 1984: 189, el énfasis es mío).

Lo lamentable es que en la actualidad aún se encuentran muchas huellas muy marcadas de todo este proceso histórico del cual todos somos responsables y victimas al mismo tiempo. La sexualidad no puede ser capturada por un modelo único construido según la orientación y el comportamiento sexual; y en cuya pirámide establecida la heterosexualidad ocupa la parte superior y la parte inferior sirve para discriminar, excluir y ejercer hegemonía sobre quienes se salen del paradigma heterosexual.

En fin, al estudiar la historia desde una mirada feminista, nos damos cuenta de que las mujeres jamás han sido dueñas de sí mismas, les han controlado sus mentes, sus cuerpos, su existencia.

Los estereotipos del hombre y de la mujer fueron definidos desigualmente desde el evolucionismo de Charles Darwin (científico evolucionista del siglo XIX cuya obra sentó las bases de la biología evolutiva moderna). Al primero se le piensa como un ser activo, con impulsos sexuales incontrolables, competitivo, en fin, dueño de la esfera pública; mientras que a la segunda se le piensa como una persona inactiva, dulce, sumisa, paciente, encargada del cuidado del hogar y de los hijos e hijas, o sea, pasiva e integrante del ámbito privado (espacio en el que tampoco puede liderar ya que está dominado también por los hombres).

"[…] para esta teoría la naturaleza asexuada de la mujer es un importante aporte a la evolución, puesto que al controlar las energías del varón, hay un estímulo a la cooperación y por tanto una disminución de las tensiones grupales" (Montecino, 1997: 13).

Ahora bien, los y las neoevolucionistas pretendieron probar que para el surgimiento de la vida social era fundamental el control de los impulsos, llegaron a la conclusión de que el macho hace la cultura porque él es el que caza y la caza implica la cooperación entre grupos de hombres. De ahí surgió la imagen de que el hombre es el surtidor, proveedor y la mujer la receptora de la producción, es decir, que el hombre es el encargado de llevar los alimentos al hogar y la mujer es la encargada de la reproducción, de cuidar a la familia y de ser receptora de los aportes que realiza el hombre.

Toscano plantea que los roles y papeles desempeñados por las mujeres o los hombres obedecen a construcciones sociales; de este modo, es la cultura quien se encarga de crear, reproducir, sostener y legitimar los patrones de conducta que se le atribuyen a mujeres y hombres. Estos patrones determinan al ser humano de tal forma que nuestras conductas, actitudes, pensamientos y sentimientos son parte de la «guía» que nos enseñan desde edades tempranas para poder ser aceptadas o aceptados socialmente (1999).

Tal como Morel manifiesta, al instaurar, asimilar e interiorizar dichos patrones, hay menos probabilidades de actuar, pensar o sentir de otro modo porque al mismo tiempo las normas sociales establecen la tolerancia y los límites de las posibles desviaciones (1996).

Mientras mantengamos el orden establecido no habrá problemas, ni discusiones, ni puntos discordantes; pero si analizamos críticamente las relaciones de género o si deconstruimos lo aprendido, si desnaturalizamos el comportamiento humano, si logramos transgredir y comprender el por qué de las cosas, entonces la superestructura de la sociedad nos cuestionará y seremos partícipes de un largo proceso de lucha entre quienes intentan alcanzar una sociedad equitativa y quienes perpetúan el sistema patriarcal, a veces sin tener conciencia del mismo.

II.3 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LO FEMENINO Y LO MASCULINO

Las relaciones sociales funcionan y están determinadas por las relaciones de poder, es decir, cada persona ocupa una posición dentro de la sociedad. La posición del sujeto depende del análisis que se haga: a veces el estudiante se encuentra en una posición subordinada respecto del profesorado, pero si ese estudiante tiene hijos o hijas o si trabaja en un puesto relevante en el que toma decisiones, entonces el papel de subordinación se invierte, la persona se encuentra por un lado en una posición subordinada (como estudiante) y por otro lado en una posición jerárquica (como padre o como jefe). Ahora bien, si hacemos una división sexual de la sociedad y analizamos por separado a las mujeres y a los hombres encontraremos que las relaciones de poder están bien marcadas y definidas.

Por ejemplo, Scott plantea:

> Mi definición de género tiene dos partes y varias subdivisiones, que están interrelacionadas pero que son analíticamente distintas. El centro de la definición se asienta en la conexión integral de dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder […] Mi teorización del género se desarrolla partiendo de que el género es una manera primaria para significar las relaciones de poder. O de que el género es un campo primario en el cual o a través del cual se articula el poder (1985: 37).

Sabemos bien que a lo largo de la historia las mujeres han sido invisibilizadas y desvaloradas, por lo tanto su papel en la sociedad dista de ser considerado activo. Los hombres son los que han tenido acceso al —y control del— poder, sea este en el ámbito público o privado. “En ese sentido, la oposición binaria y el proceso social de relaciones genéricas son parte del significado mismo del poder. Si se cuestiona o altera alguna de sus partes, se amenaza todo el sistema” (Scott, 1985: 42).

Las relaciones genéricas han legitimado ante la sociedad el hecho de que sean los hombres los que deban y tengan que ejercer el poder; si esto no se cumple, entonces la sociedad se ve amenazada y de allí nacen las fuertes resistencias para afrontar los cambios estructurales que demandan los diferentes movimientos feministas u otros.

Ahora bien, ¿cómo se reproduce de generación en generación la determinación de las posiciones de poder o de subordinación que deben jugar hombres y mujeres?

> La diferencia sexual es la primera diferencia incontrovertible de la diferenciación humana. Este hecho biológico es la materia básica de la cultura. Al momento de nacer se despliega la lógica del género: en función

> de la apariencia externa de los genitales, a la criatura se le habla de una cierta manera, se la trata distinto, se la alimenta diferente y se depositan sobre ella ciertas expectativas y deseos. Así arranca el proceso de atribución de características femeninas y masculinas a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida (Lamas, 1994: 22).

En la construcción del género, la cultura y la sociedad han jugado un papel protagónico, pues las personas van evolucionando y a la misma vez van transformando el entorno que las rodea. Todas y todos nacemos con rasgos característicos que pueden o no cambiar a través del tiempo, si cambian dichos rasgos (es lo más probable) se deberá a la influencia de las representaciones sociales y visuales (los libros, las imágenes, los videos, etc.) generando el «deber ser», determinando, condicionando y llenando de significado la vida de las personas.

Desde esta perspectiva, la construcción de lo femenino y lo masculino implica que las personas reciben de la cultura una serie de significados acerca de qué es «ser hombre» y qué «ser mujer» a través de los agentes socializadores como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, etc., y que a través del discurso contribuyen a la ubicación de las personas en un orden simbólico —entendiéndolo como los significados de comportamiento humano—; en otras palabras, propician que las personas vayan tomando su lugar con respecto a la nacionalidad, la raza y el género.

La socialización es un proceso de desarrollo de la identidad personal y de la identidad social, es un proceso histórico y por ende dinámico; permite construir el yo propio que nos diferencia del resto de las personas, pero al mismo tiempo existen vínculos que establecen las relaciones sociales que se manifiestan entre las y los integrantes de una aldea, comunidad, o sociedad.

Como afirman Berger y Luckmann,

> todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significativos que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significativos hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo (1995: 166).

Cuando nacemos, la socialización primaria —y aquí sigo la definición de los procesos de socialización de Berger y Luckmann los que distinguen la socialización primaria de la socialización secundaria— se encarga de que las personas adquieran un mundo predeterminado, una identidad personal y social, un conjunto de representaciones sociales, simbólicas y culturales, una lengua propia y un sentido de pertenencia a un grupo social (Berger y Luckmann, 1995). Este proceso se lleva a cabo mediante las interiorizaciones de las pautas y normas que la sociedad legitima y nos impone, marcando y determinando nuestros comportamientos y conductas. Este proceso es el elemento principal de las futuras resistencias a los cambios de roles, estereotipos o a la desconstrucción de lo aprendido.

Recapitulando: sabemos que la socialización es la encargada de diferenciar los géneros a través de los diferentes agentes socializadores como la familia, iglesia, comunidad, escuela, medios de comunicación, etc., sabemos también que la teoría de la socialización presenta detalladamente los procesos sociales, culturales y socio-psicológicos a través de los cuales las personas adquieren una subjetividad de género. Pero la interrogante que habría que hacerse es esta: ¿la teoría de la socialización enfoca los elementos que forman el género o sólo analiza la adquisición del mismo?

Walloy expresa que dicha teoría es un vigoroso antídoto contra la sugerencia de que la diferencia de género es biológicamente inherente, menciona cómo las personas llegan a ser femeninas o masculinos, pero no explica de dónde sale el contenido de esas nociones. Afirma que la teoría de la socialización es una teoría que explica el cómo se adquiere el género, pero no cómo se forma (1990). Ésta sería una de las principales fallas de la teoría de la socialización, pues si bien es importante comprender que somos el resultado de las construcciones sociales y culturales, también es importante conocer, analizar y comprender cómo se crea y se forma la supuesta feminidad y masculinidad.

Hasta aquí puedo decir que **el sexo nos remite a las diferencias determinadas por la biología, el género a determinantes sociales o culturales y la identidad de género se refiere a la percepción de pertenencia al género masculino o femenino**.

Todas y todos sentimos que debemos actuar, pensar o hablar acorde al momento, a la situación, o a las exigencias sociales de cierta comunidad o sociedad; pero surge el problema cuando —porque de otra manera seríamos condenadas y condenados socialmente y dejaríamos de ser los y las incluidas de un grupo social para convertirnos en los y las excluidas de dicha comunidad o sociedad— sentimos que no «podemos ser» nosotros o nosotras mismas, o cuando a veces ni nos parecemos a lo que somos, queremos o creemos ser.

Es decir: no hay problemas si nuestra identidad personal coincide con nuestra identidad social; pero si, por el contrario, nuestro yo personal está lejos de coincidir con nuestro yo social, entonces estamos en frente de un proceso de enajenación social en el que el sistema patriarcal determina a su conveniencia la identidad individual y la identidad social, y dicho sea de paso sale ganador de esa lucha diaria. Cuando esto ocurre, cuando las personas no son auténticas ni libres —debido a las presiones culturales hegemónicas— están condenadas a la soledad, la exclusión y la discriminación.

Parafraseando a Baró (1989) la identidad de la persona está referida a un contexto objetivo concreto, o sea, al mundo de las relaciones sociales, de los símbolos, normas y valores. La misma se afirma en las relaciones interpersonales y evoluciona históricamente aunque relativamente estable. Por lo tanto, la identidad es producto de la sociedad y de la propia acción personal.

Ahora bien, ¿de dónde emana la identidad diferenciadora y la identidad vinculante, su yo personal y su yo social? Evidentemente del proceso socializador. El yo proviene de las relaciones sociales; desde que las personas nacen los agentes socializadores se encargan de moldearla, adquieren un mundo predeterminado, empiezan a formar parte de la realidad objetiva y asumen una visión del mundo, haciendo propios ciertos esquemas cognitivos que al final le determinan ser.

Desde que nacemos, la familia, la escuela, la comunidad y otros agentes socializadores guían de una u otra forma el modo de comportarnos, de vestirnos y de expresarnos. De los agentes socializadores, la escuela es la que juega un papel protagónico, pues la misma transmite un código de género, normalmente con "una resistente clasificación que reproduce las relaciones de poder de la jerarquía masculino-femenina en la que el profesorado tiene un papel importante en la determinación de las definiciones y el control de género" (MacDonald, 1980, citado en Acker, 1994: 58).

Las relaciones entre sexo y género en educación —y podemos decir que en cada uno de los ámbitos sociales— siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de su identidad. De tal manera que los estereotipos y los roles que se desempeñan diariamente parecieran ser propios de la condición de mujer u hombre. La sociedad ha determinado qué es lo que significa ser mujer y ser hombre, la sociedad determina según el imaginario social legitimado; por ejemplo, en los países latinoamericanos la interpretación de los cuerpos es diferente a la interpretación que hacen los países africanos, occidentales o asiáticos.

Por lo tanto, el análisis de lo femenino y masculino debe hacerse partiendo de los *constructos* sociales, ya que los mismos son parte del análisis de género, porque la feminidad y la masculinidad también son el resultado de construcciones sociales y culturales que se les atribuye a mujeres y hombres en dependencia de la diferencia sexual.

García (1994) plantea que las categorías *masculino* y *femenino* han cambiado de significado en las últimas décadas. Según él, hasta hace un par de generaciones tenían un carácter absoluto y aludían a lo que es propio del varón y de la mujer; sin embargo, actualmente cada día son más las personas que asocian lo «masculino-femenino» al género y no al sexo.

En consecuencia, existen diversos mitos que giran alrededor de lo que se piensa o se considera «ser mujer»; pero —según las diferentes corrientes feministas— el mito más fuerte es el que la piensa y considera como madre, es el que le atribuye a la mujer el papel de madre de forma automática y de carácter natural, pues socialmente se iguala a la mujer con la naturaleza, se considera que las mujeres se sienten realizadas, completas y seguras de sí mismas cuando éstas tienen hijos o hijas gracias a los hombres.

> Así, la existencia misma de la mujer —como género femenino— transcurre en torno a mitos que la marcan. Estos mitos instituyen la legitimación de prácticas de poder masculino, dadas generalmente a través del marido, quien ubica en dependencia económica, subjetiva y erótica a la esposa; y que se articula a su vez con un relativo contrapoder femenino por medio de la figura social de la madre (Morel, 1996: 28).

La mujer ha estado patente en el espacio doméstico y privado, pero no se ha materializado en los espacios socioculturales en los que su presencia se impone en el imaginario del hombre como objeto de inspiración en las artes, religiones, etc.

Colombo dice que desde las primeras líneas del mito de *El Génesis* encontramos claramente establecida la anterioridad del hombre respecto a la mujer, es decir, el principio masculino sobre lo femenino.

> Se enuncian simultáneamente en unos mismos símbolos la unión esencial del hombre y la mujer, dualidad que funda toda la historia de las sociedades, y la distinción jerárquica que conviene mantener entre los sexos. El hombre y la mujer son idénticos en su subordinación a la voluntad divina, complementarios en la renovación de la vida, pero distintos y desiguales en el grado de perfección. Así, el mismo mito unificador une diferenciando, expresa las diferencias de valores y funda las relaciones de autoridad entre los sexos (1989: 97).

Ahora bien, parafraseando a Colombo, puedo decir que los mitos no nacen por casualidad, para su construcción se seleccionan los medios, los fines, y todo se desarrolla dentro de una estructura de sentido y de significaciones (1981).

En esta construcción social entran en juego la iglesia, la religión, los dogmas, la familia, la escuela, todo lo que justifique la sumisión de la mujer al hombre, es decir, todas las instituciones que mantienen ciertas ideologías de carácter indiscutiblemente androcéntrico y que forman parte de la superestructura del propio sistema patriarcal. Pero la excusa que se manifiesta “alude preferentemente a algo que sea parte del orden divino, que esté fuera de la construcción humana” (Morel, 1996: 29).

De esta manera, las instituciones legitiman los roles que se consideran femeninos y masculinos, no los cuestionan, ni hacen el análisis de las relaciones genéricas porque las consideran como absolutas; según las religiones, son parte de la voluntad de algún ser supremo, no son un problema de *constructos* sociales sino del destino que nos toco vivir y punto.

En muchas ocasiones se dice que las mujeres no comprenden a los hombres ni éstos a las mismas. Vale aclarar que los hombres también han sido víctimas del proceso socializador, no hay quien se escape de esto. La comprensión de las relaciones genéricas dista de ser un logro alcanzable a corto o mediano plazo, aunque debemos reconocer que en la actualidad se analizan las relaciones entre mujeres y hombres cada vez más desde los estudios de género y no desde el determinismo biológico.

Hombres y mujeres son reproductores del *estatus quo* de la sociedad androcéntrica. Por un lado las mujeres se sienten completas cuando desempeñan roles domésticos o actividades en el hogar, de tal manera que sean consideradas como buenas esposas y madres por estar siempre pendiente del cuidado de los hijos, hijas o del esposo, esto forma parte de la feminidad "propia, natural y aceptada socialmente" para ellas. Por otro lado, los hombres también son victimas de los *constructos* sociales que los obligan a trabajar duramente para llevar el alimento a casa (si el hombre no es capaz de garantizar la provisión de la familia, entonces no la está protegiendo y se siente impotente) y a desempeñar determinados roles para no ser condenados por la sociedad como «débiles» o «afeminados». "[…] Producción, provisión, protección y potencia son las cuatro patas que sostienen la «masculinidad». Sin ellas la identidad social del varón se tambalea y se desmorona" (Sinay, 2002: 134).

La socialización en patrones de intimidad es otro elemento importante en la conformación de la identidad masculina. A los hombres se les han «prohibido» las expresiones emocionales entre ellos mismos y con las mujeres. Desde pequeños, a los varones se les enseña juegos que son aceptados socialmente y «apropiados» para el hombre (juegos con otros hombres, competitivas y de actividades rudas).

Si el varón se sale de este esquema entonces es considerado poco hombre o un afeminado. “¡No llores, que los hombres no lloran!” , “¡pareces una niñita llorando!” son las expresiones usuales con las que se increpa a los niños. Se les coartan así las posibilidades de expresarse libremente y reprimen sus emociones, ellos interiorizan que todo tipo de expresión emocional y el sentimentalismo son propios de la mujer y no de ellos; saben que de lo contrario sufrirán el rechazo del grupo social y de la familia.

El proceso de socialización se encarga de determinar lo femenino y lo masculino; la ropa que se les compra es de un determinado color y los juguetes que les compran deben ser «apropiados» para mujeres y para hombres; las tareas que se les asigna en el hogar reproducen los roles tradicionales (la mujer se encargará de ayudar a la madre en las tareas domésticas, y el hombre se encargará de botar la basura o trabajar con el padre —en caso de una familia compuesta por ambos progenitores—).

De este modo, para los varones es problemática la construcción de la masculinidad, pues la misma se logra a través de la adquisición de bienes, la demostración de fuerza física o la intensa actividad sexual. La sociedad se ha encargado de que los hombres conciban que “[…] la longitud del pene, la potencia del chorro urinario, de la erección, de la eyaculación, se conviertan para él en la medida de su propio valor” (De Beauvoir, 1999: 52) y, por otro lado, se escucha decir que las mujeres envidian el pene de los varones. No es un órgano lo que envidia la mujer; De Beauvoir lo plantea así:

> en lo que a la mujer concierne, su complejo de inferioridad adopta la forma de un rechazo vergonzoso de su feminidad: no es la ausencia de pene lo que provoca ese complejo, sino todo el conjunto de la situación; **la niña no envidia el falo más que como símbolo de los privilegios concedidos a los muchachos**; el lugar que ocupa el padre en el seno de la familia, la universal preponderancia de los varones, la educación, todo la confirma en la idea de la superioridad masculina (1999: 47-48, el énfasis es mío).

Lamentablemente “la visión masculinista de lo que es la vida se va extendiendo y entendiendo esencialmente como la única y universal visión, como la única macrocultura existente, posible e inmejorable” (Pisano, 2004: 4).

Como vemos, lograr entender la masculinidad es tan difícil como lograr comprender la feminidad, el estudio de uno u otro dista de ser una panacea, porque ambos términos se construyen conjuntamente y en cada uno se encierran una serie de características, estereotipos y roles que responden al totalitarismo del patriarcado.

Por otro lado, al analizar la socialización debemos tener en cuenta también el análisis lingüístico como una manifestación clara de sexismo, pues el lenguaje oculta e invisibiliza a las mujeres, y contribuye de esta manera a la acentuación del papel subordinado que le ha impuesto el patriarcado.

Recordemos que Berger y Luckmann (1995) plantearon que

> aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada […] La realidad se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene sentido para mí. Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas, desde abrelatas hasta autos deportivos, **que tienen un nombre** en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas […] que también están ordenadas mediante un vocabulario. **De esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos** (1995: 39, el énfasis es mío).

Por lo tanto, el sistema lingüístico juega un papel protagónico en la organización de nuestra vida, porque a través de él captamos las representaciones sociales, o sea, es un medio de acceso a las mismas. Y es, precisamente, el lenguaje el elemento que más influye en la formación del pensamiento de una sociedad. Mientras sigamos utilizando un lenguaje sexista y excluyente, que invisibiliza a más de la mitad de la población mundial, no lograremos jamás una sociedad equitativa, inclusiva e igualitaria, pues el lenguaje fue estructurado por y para los hombres. El lenguaje puede ser de diversas formas en cada país, pero su esencia es la misma, en todos lados del mundo se transmiten los códigos patriarcales mediante el uso, entre otras cosas, del lenguaje.

“El lenguaje es el centro de la teoría lacaniana: es la clave para instalar al niño[niña] en el orden simbólico y a través del lenguaje se contribuye a la identidad de género” (Scott, 1985: 12). El comportamiento o la conducta del hombre adquieren sentido en el marco de un horizonte ya confirmado por el lenguaje; y es por ello que accedemos a un lenguaje que ya está elaborado o hecho. Esto es mucho más que una estructura preestablecida porque hay prácticas que tienen que ver con este lenguaje y que sólo las comprendemos desde la misma práctica.

Díaz (1995) plantea que hay tres fuerzas exteriores al hombre (la vida, el trabajo y el lenguaje); y que la historia le imprime estas fuerzas, el hombre llega a una vida ya dada, se inscribe en un sistema de producción vigente y accede a un lenguaje preexistente. Aun cuando accede a ella, la historia no le pertenece; es posteriormente que el hombre se apropia de esa historia y convierte su finitud en su fundamento.

Todo lo expuesto anteriormente pretende responder a la interrogante ¿por qué es tan difícil romper con las estructuras patriarcales? ¿Qué es lo que está pasando que la mujer no acaba de liberarse del dominio masculino?, ¿o es que acaso la mujer está jugando un doble papel y de victima se convierte a la vez en culpable?

“[…] La sociedad hace los individuos que hacen la sociedad. La sociedad es obra del imaginario instituyente. Los individuos están hechos por la sociedad, al mismo tiempo que hacen y rehacen cada vez la sociedad instituida” (Castroriadis, 1993: 70).

El imaginario se manifiesta en lo simbólico a través del lenguaje y en el accionar concreto. Cada grupo humano que se define con alguna finalidad comparte un denominador común, el discurso —entendido éste no como idioma—.

La sociedad nos ha presentado al hombre como sujeto histórico, el que actúa, provee, razona y crea; nos ha presentado a la mujer como pasiva, paciente, dedicada, cariñosa, sin tiempo y sin historia, o sea, como el sexo débil e insignificante. La mujer como educadora, “[…] forma y transmite las herramientas del sistema, educa a los que más tarde serán sus opresores genéricos. Es precisamente este gesto civilizatorio el que juega políticamente contra las mujeres, haciéndolas responsables de la transmisión de una cultura que no han generado” (Pisano, 2004: 13).

Sólo las mujeres que tienen acceso a cierta educación, que tienen la oportunidad de analizar los estudios de la mujer, los estudios y escritos sobre género, o que fueron socializadas en determinados contextos, tienen mayores probabilidades de discernir, de deconstruir, de cuestionar las realidades objetivas que se nos presenta como absolutas. De lo contrario, será imposible que la mujer renuncie al papel social que se le ha impuesto desde la infancia y que ha interiorizado tanto como el propio nombre.

Todavía queda un largo camino que andar para que las relaciones genéricas sean relaciones de equidad; antes se deben atacar las estructuras de poder desde el propio seno de la sociedad, o sea, desde la deconstrucción del imaginario social, del orden simbólico, desde la estructura axiológica del sistema cultural y desde los procesos de socialización.

CAPÍTULO III:
LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE GÉNERO EN EL ESTUDIANTADO Y EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPNFM

III.1 EL ESTUDIANTADO Y EL PROFESORADO DE LA CARRERA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UPNFM

Es un hecho que los seres humanos interpretamos las realidades objetivas desde las experiencias vividas, de la socialización, del contexto al que pertenecemos, etc.; pero —si bien es cierto que llenamos este mundo de significados con el objetivo de dotar al mismo de sentido— también es cierto que dichos significados son construidos en el marco de un mundo que nos preexiste, un mundo que ya está determinado, un mundo que nos orienta, nos dirige y nos da a conocer los límites de las posibles desviaciones, un mundo que se nutre, contiene y funciona mediante las diversas y variadas representaciones sociales que mujeres y hombres toman y luego reinventan.

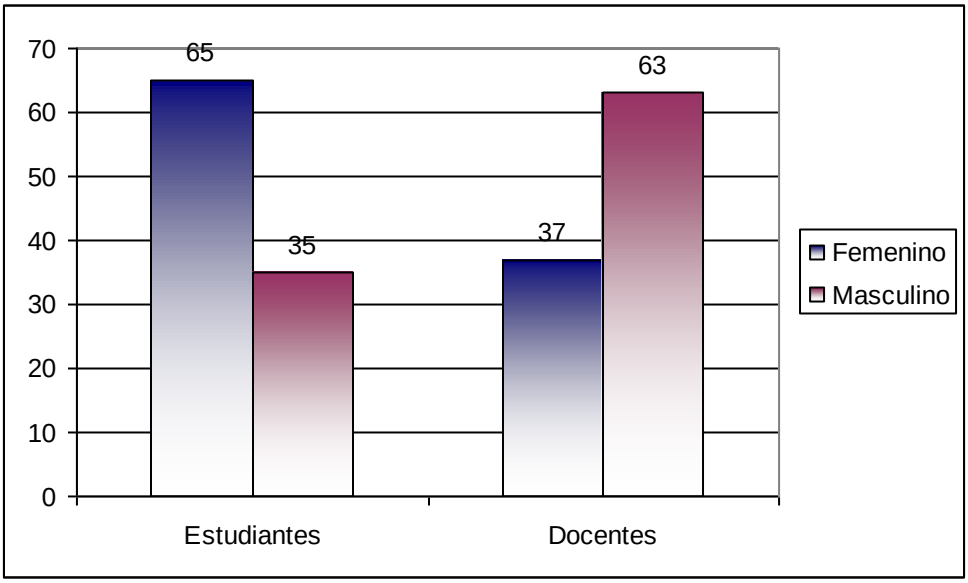
Diré nuevamente que las representaciones sociales distan de ser estáticas y absolutas; es interesante entonces visualizar cómo varían las percepciones de género en estudiantes y docentes según su sexo y su edad. Para esto, estructuré un cuestionario dirigido a estudiantes (ver anexo N° 1) y otro dirigido a docentes (ver anexo N° 2) teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio, las variables a medir y los requisitos de confiabilidad y validez de los instrumentos. Una vez que tabule los datos, realicé un análisis multivariado en donde obtuve los resultados del trabajo empírico representados a través de las gráficas y que a continuación analizo en este capítulo.

III.1.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIANTADO Y DEL PROFESORADO

La población de la carrera de Ciencias Sociales es de 446 estudiantes y 19 docentes. Vale recordar que tomé el 30% de estudiantes como muestra porque diferentes autores plantean que en dependencia de la población se considera que

del 20% al 30% la muestra es representativa y tomé el 100% del profesorado por su pequeña población; vuelvo a repetir también, que esta muestra es intencionada. Ahora bien, de los estudiantes, el 35% son hombres y el 65% son mujeres; y del profesorado, el 63% son hombres y el 37% son mujeres (véase la gráfica N° 1).

GRÁFICA # 1: ESTUDIANTADO Y PROFESORADO SEGÚN SEXO (%)



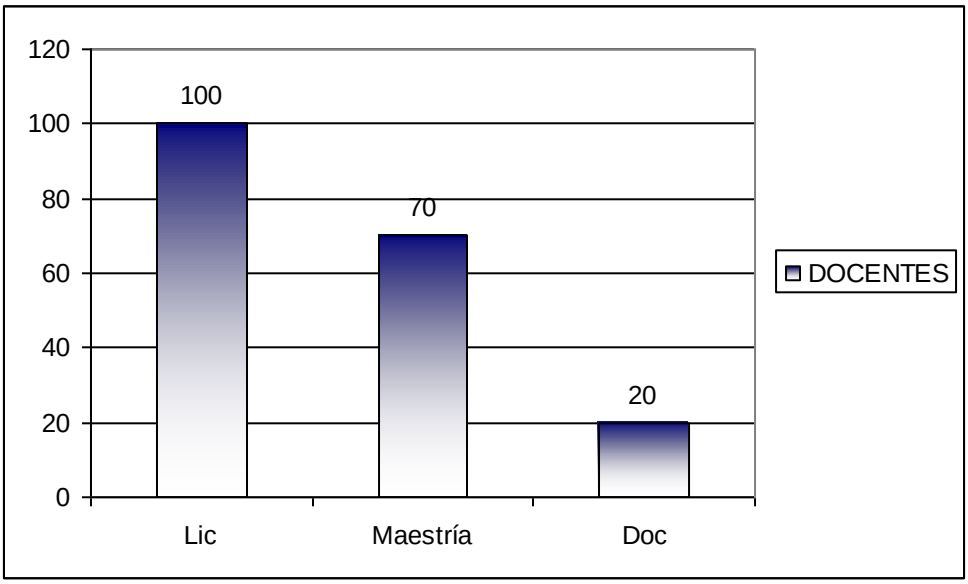
La totalidad del estudiantado es de nacionalidad hondureña y la mayoría de la población es femenina (ello dificultó trabajar con igual número de mujeres y hombres).

Según el “Informe de autoevaluación de la carrera de Ciencias Sociales”, realizado por la Dirección de Evaluación y Acreditación de la UPNFM en 2002, predominantemente el estudiantado está casado o en unión libre. La formación inicial o de ingreso de muchos es la de maestro o maestra de Educación Primaria (85%), lo cual les permite tener una perspectiva más amplia en su formación; el índice académico con el que la mayoría ingresa a la UPNFM oscila entre 71 y 90% (menos de la décima parte declara índice inferior). Por último, casi todo el estudiantado trabaja, lo cual le impide la dedicación plena en sus estudios y graduarse en el tiempo establecido.

La planta docente cuenta con la formación académica requerida en las distintas disciplinas; toda la planta docente tiene licenciatura y el 100% posee formación pedagógica obtenida en las escuelas normales o en la propia institución. Un porcentaje de docentes tiene postgrados y, en menor medida, doctorados (en la gráfica N° 2 se puede visualizar el grado académico de los y las docentes).

La mayoría del profesorado ha realizado estudios de diplomado, generalmente relacionados con su área de interés profesional y de perfeccionamiento docente en informática, gestión ambiental, redacción de textos escolares, enseñanza de la Educación Superior, promoción humana, administración de recursos humanos, gestión de calidad, Derechos Humanos y educación intercultural bilingüe.

GRÁFICA # 2: GRADO ACADÉMICO DEL PROFESORADO



La experiencia docente la han obtenido en los niveles de Educación Primaria, Media o Superior. La experiencia en Educación Superior del colectivo docente de Ciencias Sociales es relativamente amplia; un menor número de docentes, los y las más jóvenes, tienen de dos a cinco años de servicio y el resto se encuentra en un rango entre 10 y 20 o más años.

III.1.3 ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE GÉNERO EN ESTUDIANTES Y DOCENTES

Nos encontramos en la era del conocimiento, en un mundo donde los que salen ilesos y triunfadores son los que tienen acceso al saber, al aprendizaje, en donde el futuro está condicionado por qué tanto sabemos o no, qué tanto conocemos o no, y en dependencia de esto vamos creando nuestro propio universo de significación. Es decir, la representación que tengamos de un fenómeno está determinada por el conocimiento que tengamos del mismo. ¿Es válido o absoluto todo cuánto nos enseñaron?, ¿cuáles son las representaciones sociales que tenemos sobre género?, ¿las construimos nosotros y nosotras?

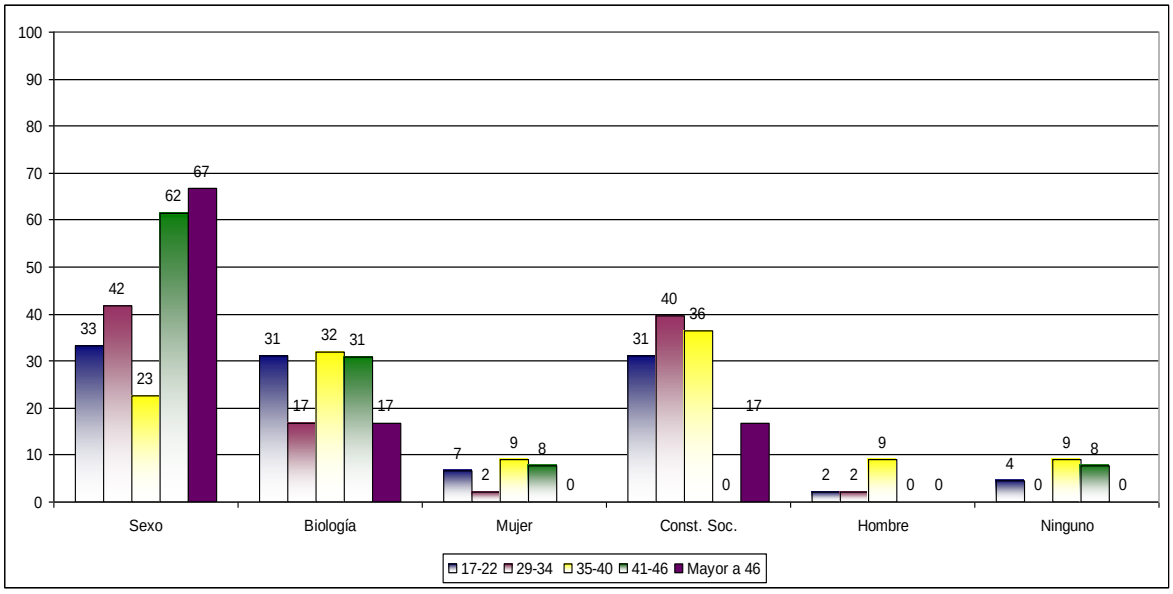
Las interpretaciones sobre los fenómenos se dan según cómo veamos nuestra realidad, según cuánto sepamos de la misma, según cómo la apreciemos, **según cómo la representemos y la construyamos**; esa será nuestra realidad absoluta, nuestra propia construcción de la misma, nuestra propia verdad.

> Conocer no es ni reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la «realidad» —dice Melich— debe ser rechazada con el mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo sino crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir. **Conocer el mundo es construir el mundo, fabricar un mundo** (1998: 17, **el énfasis es mío**).

He dicho lo anterior porque la representación de género que tienen estudiantes y docentes de la carrera de Ciencias Sociales está determinada por el conocimiento que tienen de la categoría *género*. En la gráfica N° 3 podemos ver que el 67%, es decir, más de la mitad de los estudiantes que piensan que el género se refiere a sexo son mayores de 46 años; luego lo mismo opina el 62% de los estudiantes que tienen entre 41 y 46 años. Está claro que entre más jóvenes son los estudiantes menos establecen esta asociación entre género y sexo; ejemplo de

ello es que sólo el 23% de los estudiantes que tienen entre 35 y 40 años, y sólo el 33% de los que tienen entre los 17 y 22 años, opinan que género se refiere a sexo. Paradójico resulta que un elevado porcentaje (el 42%) de los estudiantes que tienen entre 29 y 34 años establezcan esa asociación. Es preocupante esta situación pues los porcentajes más elevados de estudiantes evidencian una concepción errónea de ver el género como sinónimo de sexo; en cuatro de los cinco rangos de edades establecidos menos del 41% tienen una concepción correctamente.

GRÁFICA # 3: PERCEPCIÓN DEL GÉNERO SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES



Y el mismo comportamiento observan cuando de equiparar el género con las características biológicas se trata, lo que es congruente con los altos porcentajes de alumnos que asocian género y sexo. Lo anterior puede deberse al determinismo biológico y a la naturalización que se le ha dado al papel que desempeñamos en la sociedad; este determinismo biológico se puede corroborar en el más del 30% de estudiantes de tres de los cinco rangos de edades establecidos.

Sin embargo, en menor medida se observa la equiparación de la categoría *género* con la mujer, el hombre, o no la equiparan con ninguna de las opciones proporcionadas. Es satisfactorio descubrir que la creencia de que el género se refiere a la mujer no es la determinante en las respuestas.

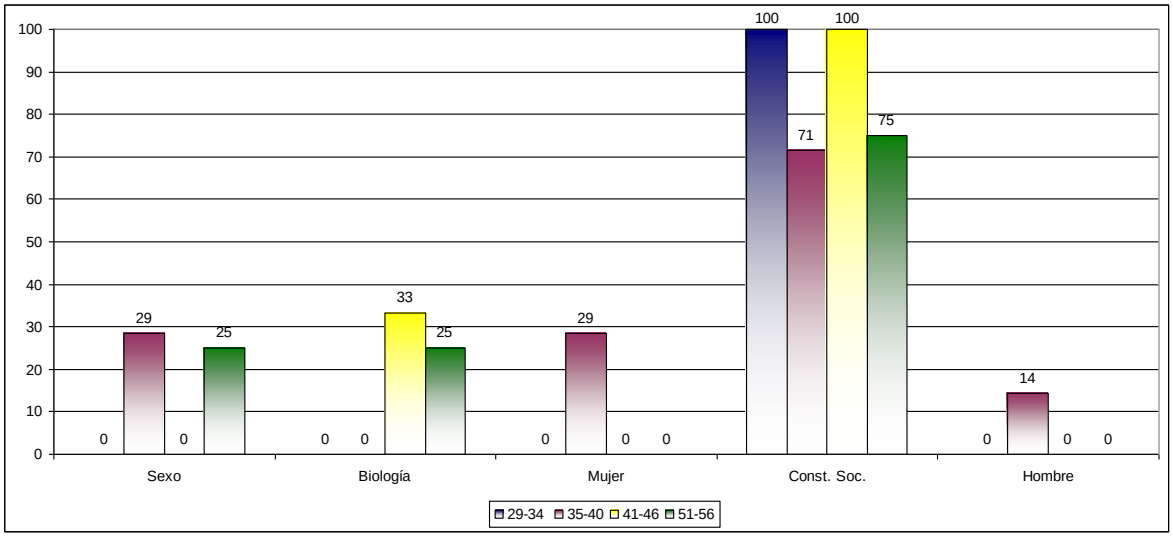
Está claro que el protagonista es el determinismo biológico que tradicionalmente ha justificado los roles y estereotipos que desempeñan mujeres y hombres, y les ha otorgado un papel a cada cual según su supuesta condición «natural» de ser hembra o macho. Puedo plantear, entonces, que no se ha superado ese determinismo y que hay una concepción errónea de pensar que el género es sinónimo de sexo.

El 100% de los y las docentes más jóvenes que laboran en el departamento asumen el *género* como el conjunto de construcciones sociales y culturales (ver gráfica N° 4). Sin embargo, el 33% de los y las docentes que tienen entre 41 y 46 años piensa que además de referirse al conjunto de construcciones sociales alude a las características biológicas; en este rango de edad sólo el 67% está seguro(a) de su respuesta. Los docentes que están en los rangos de entre 35 y 40 y entre 51 y 56 años son los que más creen que género remite a sexo; del primer rango de edad (entre 35 y 40 años), el 29% cree que el género se refiere al sexo. Ahora bien, del 71% de los y las docentes de este rango de edad que no asocian el género y sexo, el 29% cree que la categoría se refiere a la mujer y 14% que se refiere al hombre respectivamente. Así es que sólo el 28% está completamente seguro(a) de que la asociación no existe entre género y sexo, ni entre género y mujer ni entre género y hombre.

Del segundo rango de edad (entre 51 y 56 años), el 75% no establece la asociación; y el 25% piensa que género es sinónimo de sexo. Un 25% de los que no establecen esa asociación creen en cambio que el género se refiere a las características biológicas; por lo tanto, se puede decir que sólo el 50% del profesorado de este rango está seguro y conoce realmente a qué alude el género.

Por último, es importante mencionar que aproximadamente el 62% de todos los y las docentes están seguros(as) de que el género no tiene condicionamiento biológico alguno, ni es sinónimo de sexo ni remite a mujer ni a hombre.

GRÁFICA # 4: PERCEPCIÓN DEL GÉNERO SEGÚN EDAD DE DOCENTES



En consecuencia, puedo decir que los y las docentes jóvenes del departamento tienen un mayor conocimiento del género, recordemos que el estudio de esta categoría es nuevísimo y muy reciente en nuestra sociedad y en nuestra universidad. Es posible que las personas de mayor edad no hayan tenido mayor exposición académica (postgrados, especializaciones, eventos de capacitación, etc.) a la temática y al enfoque de tal manera que les permita conocer la diferencia entre sexo y género, entre características biológicas y construcciones sociales, entre género y mujer, y entre género y hombre.

III.2 ACERCA DE LA VALORACIÓN DEL ANÁLISIS DE GÉNERO

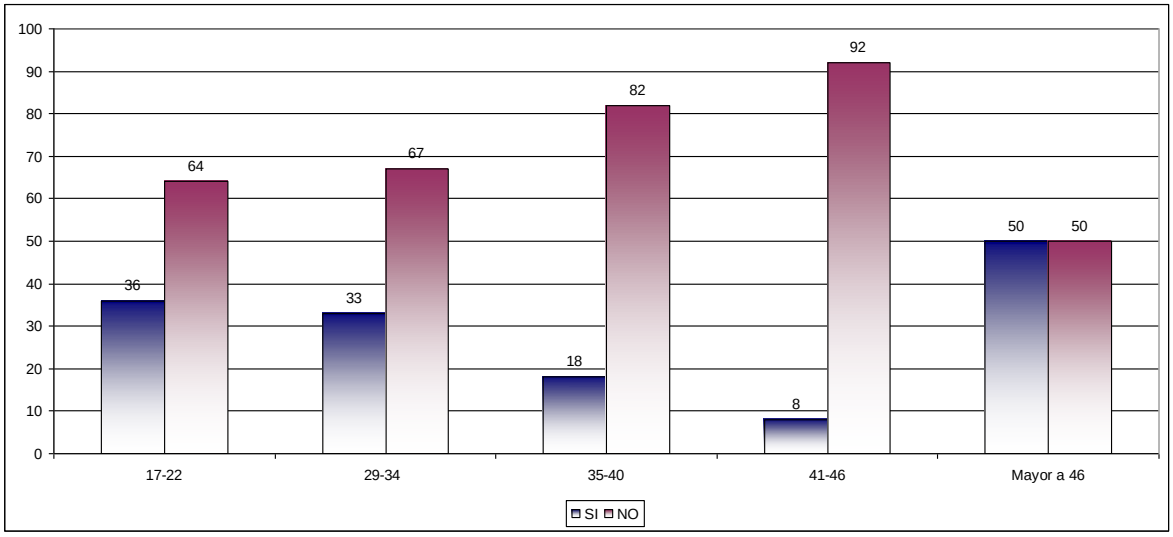
Es importante conocer el valor que estudiantes y docentes le otorgan al *análisis de género*, pues —independientemente que un alto porcentaje de ellos piense que el género se refiere al sexo o tiene condicionantes biológicas— a partir de ello se pueden tomar decisiones curriculares e incluir el género como eje transversal de la carrera.

Vale mencionar de nuevo que el análisis de género permite examinar el papel que desempeñan hombres y mujeres en la sociedad, es un instrumento útil en los diagnósticos sociales y económicos, en el diseño de proyectos y programas, etc.; y no debería ser la excepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vale agregar que el análisis de género supone desmitificar la idea de que el género alude al sexo, a la mujer, al hombre o a lo biológico; exige desagregar por sexo y edad toda base de datos; rompe la tradición de planificar proyectos sociales que no reconocen las capacidades de las mujeres en igualdad de condiciones con los hombres; garantiza la participación de hombres y mujeres en todas las actividades curriculares; y, por último, identifica las necesidades e intereses de hombres y mujeres para el diseño de las acciones futuras encaminadas a la obtención de la calidad educativa deseada y demandada.

Ahora bien, antes de conocer la valoración que estudiantes y docentes hacen del análisis de género, veamos algunos aspectos sobre el mismo. Está claro que el 50% de los(as) estudiantes mayores de 46 años son los que han recibido más información sobre género en el presente año (véase gráfica N° 5). La pregunta sería la siguiente: si las y los alumnos mayores de 46 años son los que mayor información han recibido sobre género ¿por qué son los que menos ven el género como una construcción social y lo asocian directamente al sexo y a bases biológicas (véase gráfica N° 3)?

Sólo el 36% de los estudiantes que tienen entre 17 y 22 años, el 33% de los que están entre 29 y 34 años, el 18% de los que están entre 35 y 40 años y el 8% de los que están entre 41 y 46 años han recibido información sobre género; es evidente que la mayoría de estudiantes no recibió información sobre el tema. Si embargo, el 82% de los estudiantes que están entre los 35 y 40 años no ha recibido información sobre género, pero paradójicamente el 36% de estos estudiantes (el segundo porcentaje más alto de la gráfica N° 3) ve pertinentemente el género como construcción social y más del 60% del quinto rango de edades desconoce a que alude la categoría . Lo anterior cuestiona la relación directa entre información recibida y conocimiento de género; lo anterior postula que es probable que alguien no haya recibido información sistemática sobre género y sin embargo lo percibe como construcción social, o por el contrario, ha recibido información y sin embargo prevalece el determinismo biológico.

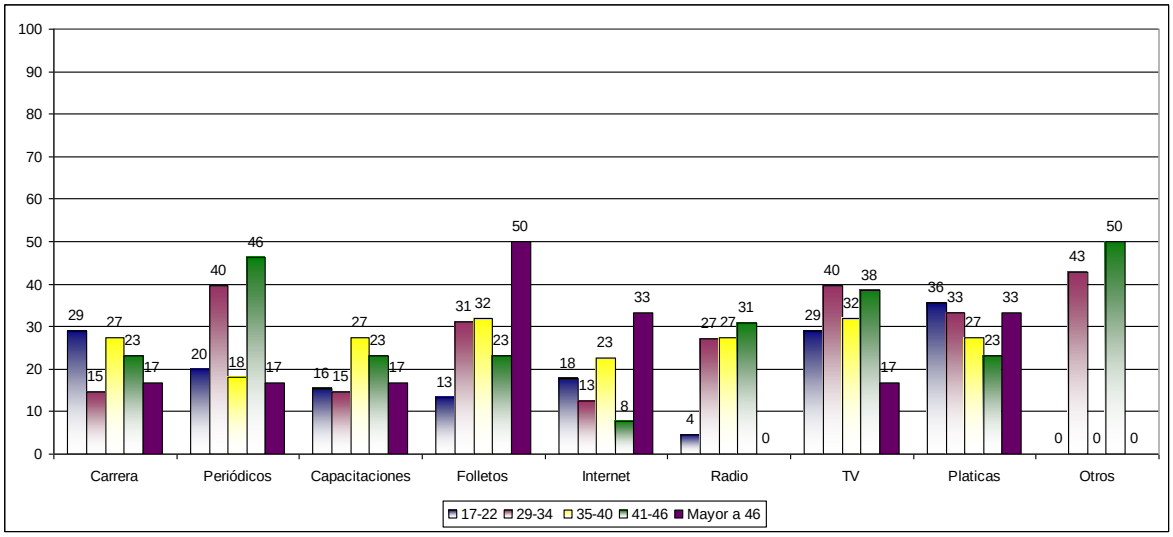
GRÁFICA # 5: INFORMACIÓN RECIBIDA POR ESTUDIANTES SEGÚN EDAD



El 36% del estudiantado más joven (17-22 años) ha recibido información sobre género en pláticas con amistades o familiares, el 29% se ha informado a través de la televisión y en las asignaturas de la carrera de Ciencias Sociales; es importante decir que un 20% ha recibido información sobre el tema leyendo periódicos, un 18% mediante Internet, un 16% mediante capacitaciones, un 13% a través de folletos y un 4% mediante la radio (véase la gráfica N° 6).

El estudiantado se ha informado sobre el tema de género a través de varias fuentes, de las que predominan los folletos, la televisión y en menor medida los periódicos; como vemos, menos del 30% del estudiantado de todos los rangos de edad declara como principal fuente de información la carrera de sociales, lo cual es preocupante porque se supone que el género es uno de los ejes transversales del plan de estudios de la misma. Vale agregar que el estudiantado mayor de 29 años en adelante lee más periódicos y folletos que los más jóvenes; el mayor porcentaje de estos (el 36%) se ha informado sobre el género a través de conversaciones con familiares o amistades. Es necesario hacer ver que una de las fuentes de información sobre género menos frecuentadas (16%, 15%, 27%, 23% y 17%) por el estudiantado de todos los rangos de edad (17-22, 29-34, 35-40, 41-46 y mayor de 46 años respectivamente) son las capacitaciones, lo cual puede convertirse en una oportunidad de la UPNFM para diseñar una oferta académica de talleres, seminarios, diplomados y ciclos de conferencias sobre la temática.

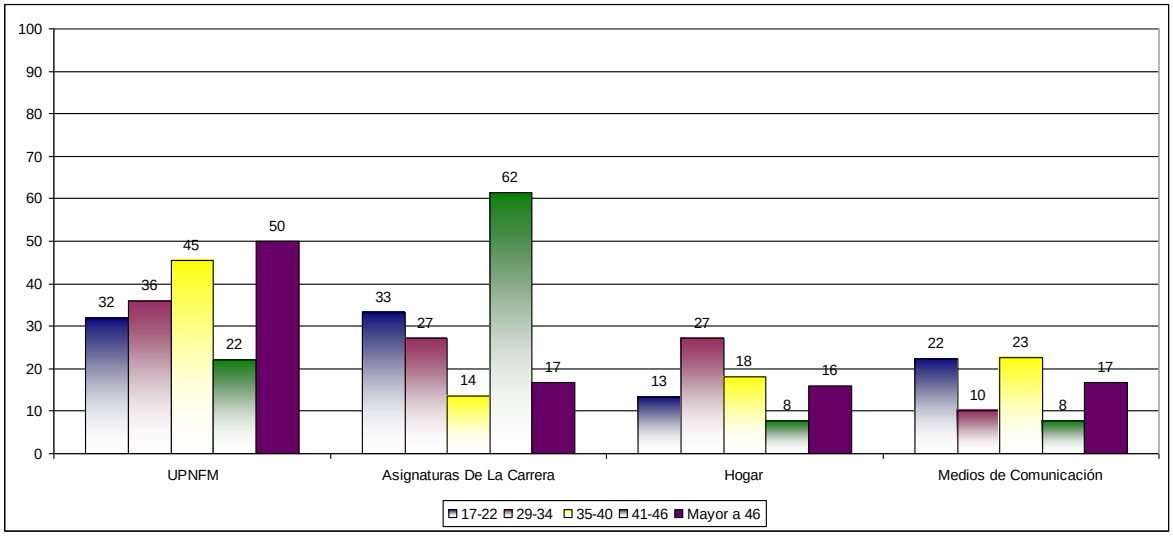
GRÁFICA # 6: FUENTES DE INFORMACIÓN SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES



El estudiantado que está en los rangos de edad de entre 17 y 22 años, entre 29 y 34, entre 35 y 40, y el que es mayor de 46 años considera que la UPNFM es la primera opción preferente para recibir información sobre género (32%, 36%, 45% y 50% respectivamente. Véase la gráfica N° 7).

Solamente el 62% del estudiantado que tiene entre 41 y 46 años, y el 33% del estudiantado más joven (entre 29 y 34 años) prefiere recibir información sobre género en las asignaturas de la carrera de Ciencias Sociales; en cambio, el estudiantado mayor de 46 años seleccionó equitativamente a las asignaturas, al hogar y a los medios de comunicación como la segunda opción para recibir información. El estudiantado que menos prefiere las asignaturas de la carrera para recibir información sobre género es el que tiene entre 35 y 40 años de edad (sólo el 14%).

GRÁFICA # 7: FUENTES DE INFORMACIÓN IDÓNEAS, SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES



Está claro que recibir información en los hogares y a través de los medios de comunicación no es la opción preferente del estudiantado, las eligieron en tercer y cuarto lugar respectivamente; y ello deja claramente establecida la gran responsabilidad que se le otorga a la UPNFM y a sus carreras en la transmisión de información sobre la temática de género.

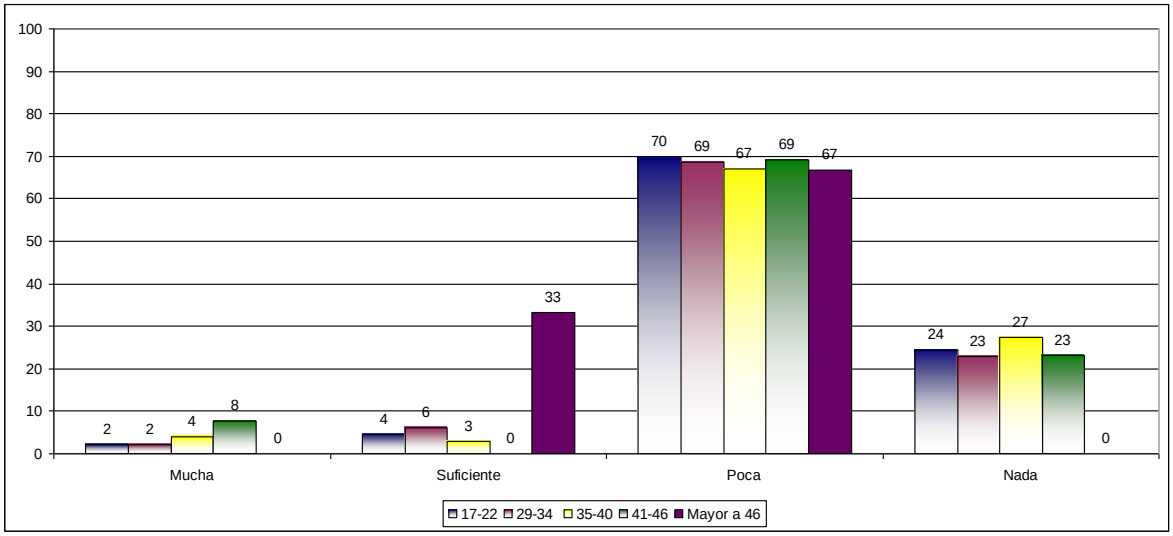
Es posible que los bajos porcentajes de estudiantado (13%, 27%, 18%, 8%, 17%) que consideran el hogar como fuente de información sobre la temática de género se deban a los tabú culturales que predominan en nuestra sociedad; los datos

muestran que en su mayoría prefieren que sea una institución educativa (en este caso la UPNFM) y la carrera de Ciencias Sociales la fuente de información.

Más del 67% del estudiantado de todas las edades consideran que la información recibida sobre género en las asignaturas de la carrera de Ciencias Sociales ha sido poca, más del 23% de los primeros cuatro rangos considera que no se ha recibido ninguna información en las asignaturas (véase la gráfica N° 8).

Si la gráfica N° 7 nos muestra que el estudiantado cree que tanto la UPNFM como la carrera de Ciencias Sociales deben brindar información sobre género, en la gráfica N° 8 el estudiantado manifiesta que en las asignaturas se brinda poca o ninguna información sobre la temática. Debemos prestar atención a los altos porcentajes de estudiantado (más del 67%) que consideran que reciben poca información en las asignaturas; y esto significa que se está trabajando muy poco sobre el tema.

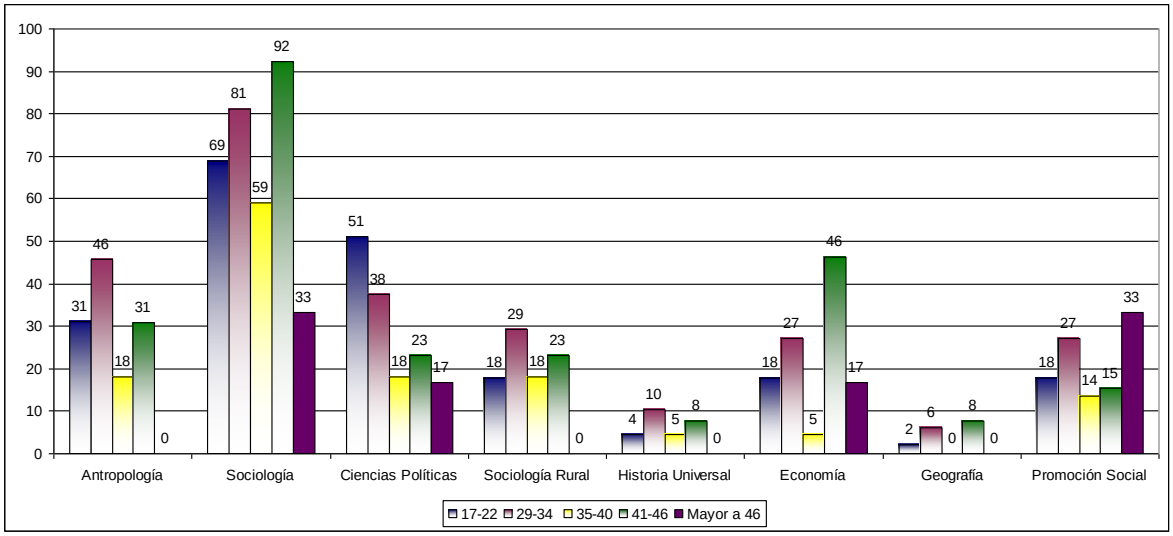
GRÁFICA # 8: CUANTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE GÉNERO, SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES



También observamos bajos porcentajes (4%, 6%, 3%, 0%) en los primeros cuatro rangos de edades, quienes consideran que ha sido suficiente la información recibida y menos del 10% del estudiantado considera que ha sido mucha la información brindada, es decir, no hay duda de que la mayoría ha recibido poca información. El profesorado debe conocer esta opinión y tomar medidas al respecto, pues es posible que la temática de género se esté trabajando en clases de una manera muy superficial o esporádica.

La gráfica N° 9 nos muestra que el estudiantado preponderantemente considera que de todas las asignaturas de la carrera de Ciencias Sociales la más pertinente para estudiar género es Sociología General; es la preferencia de todos los rangos de edades, y mucho más del 92% del estudiantado que tiene entre 41 y 46 años de edad. Para el 51% del estudiantado más joven también es pertinente la asignatura de Ciencias Políticas, el 46% del estudiantado entre 41 y 46 años considera pertinente la asignatura de Economía, y un 46% de los que tienen entre 29 y 34 años mencionan la Antropología.

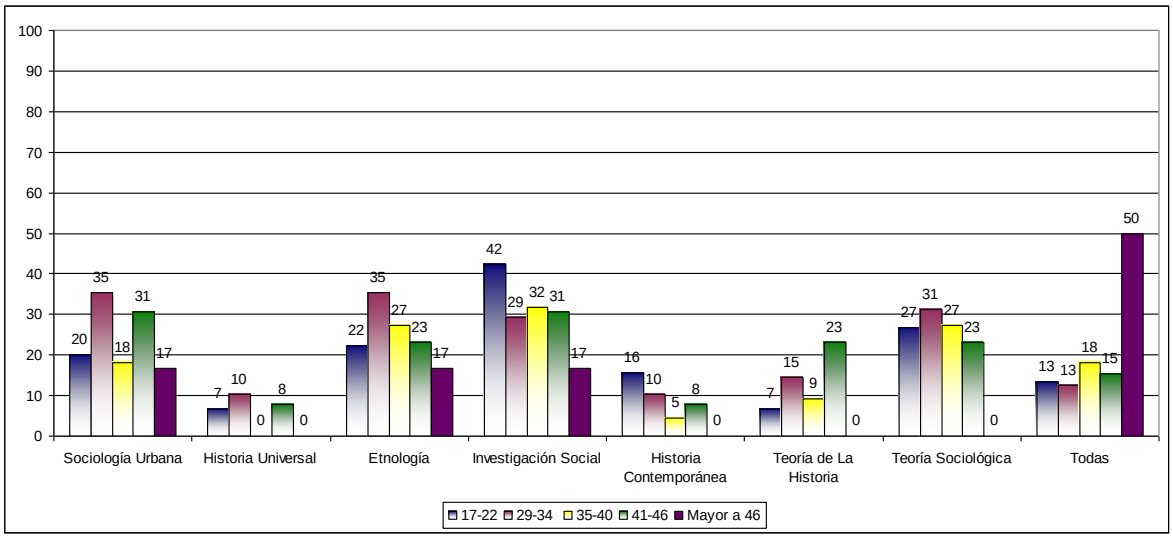
GRÁFICA # 9: ASIGNATURAS PERTINENTES PARA HABLAR DE GÉNERO (SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES)



Según los datos de la gráfica N° 9.1 sólo el 50% del estudiantado mayor de 46 años considera que todas las asignaturas son pertinentes para tratar temas sobre género. Lo anterior nos dice que sólo en algunas asignaturas se socializa con los y las estudiantes información sobre la categoría. Si vemos los porcentajes (13%, 13%, 18%, 15% respectivamente) de los primeros cuatro rangos llegaremos a la conclusión que son muy bajos.

Lo positivo de estos datos es que al menos todas las asignaturas son consideradas pertinentes para el abordaje de género, independientemente de que algunas sean más preponderas que otras, ninguna de ellas fue descartada (véase la gráfica N° 9.1). Esta gráfica nos muestra que no se ha interiorizado que el análisis de género debe ser un eje transversal en la carrera, y que debe estar presente en todas las asignaturas de la carrera de Ciencias Sociales, pues la categoría es pertinente a cada una de ellas por su carácter interdisciplinario.

GRÁFICA # 9.1: ASIGNATURAS PERTINENTES PARA HABLAR DE GÉNERO (SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES)

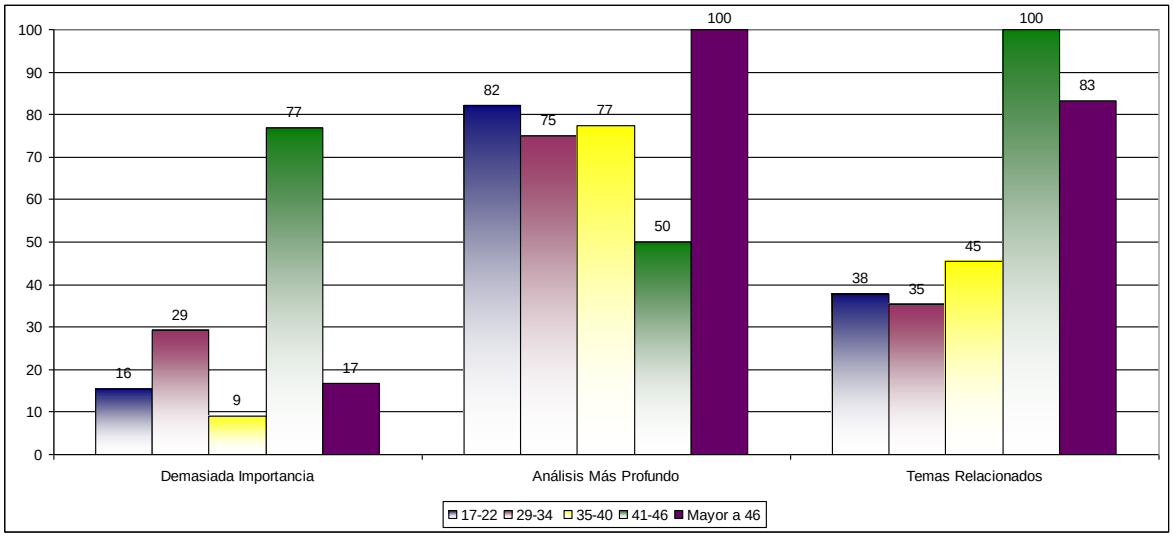


El 77% del estudiantado de 41 a 46 años de edad considera que se le está dando demasiada importancia al análisis de género, lo cual es preocupante porque esto puede presuponer no sólo un desinterés sino una marcada tendencia reacia al

respecto. Ahora bien, un dato positivo es que más del 30% de los otros rangos expresa que no se le ha dado demasiada importancia al análisis de género; vale decir, la mayoría de estudiantes considera que se le ha dado poca importancia al tema. Esto puede presuponer un gran interés por parte del estudiantado y abre la posibilidad de realizar un análisis de género más profundo en la carrera de Ciencias Sociales (véase la gráfica N° 10).

Lo anterior se corresponde con el interés porque se realice un análisis más profundo en las asignaturas; más del 75% de los tres primeros rangos y el 100% de las personas mayores de 46 años opta por un análisis con mayor profundidad en las asignaturas. Sin embargo, sólo el 50% del estudiantado de entre 41 y 46 años plantea lo mismo, lo que tiene correspondencia con el 77% del estudiantado (de este mismo rango de edad) que piensan que se le ha dado demasiada importancia al tema de género. Aún así, la mayoría de estudiantes desea un análisis más profundo sobre el tema en cuestión, lo cual es muy positivo pues significa que hay interés por aprender sobre el mismo.

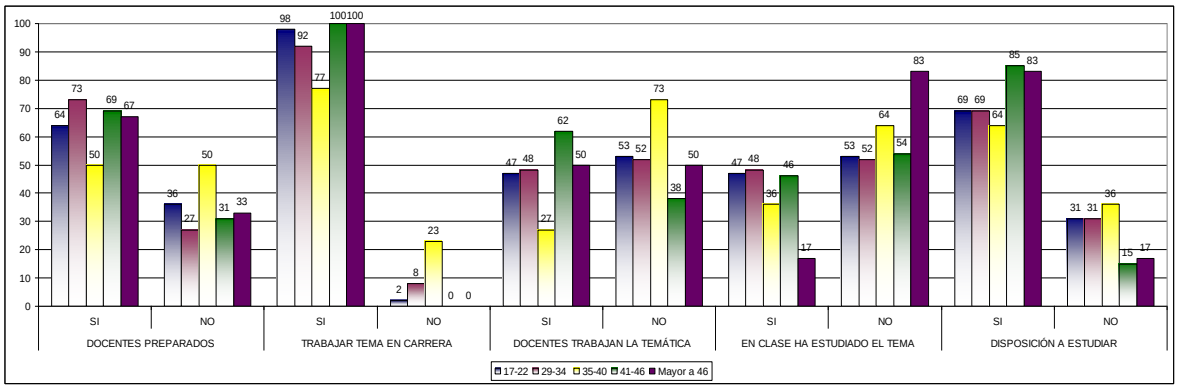
GRÁFICA # 10: PERCEPCIÓN SOBRE EL ABORDAJE DEL GÉNERO EN EL AULA (SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES)



El 38%, el 35%, el 45%, el 100% y el 83% de entre 17 y 22 años, de entre 29 y 34 años, de entre 35 y 40 años, de entre 41 y 46 años y de mayor a 46 años de edad respectivamente piensan que en las asignaturas se tratan temas relacionados con el género. En otras palabras, más del 50% del estudiantado de los primeros tres rangos de edades considera que en las asignaturas de la carrera no se han tratado temas relacionados al género (en la gráfica N° 6 podemos observar que las principales fuentes de información del estudiantado se concentra en otras fuentes y no en la carrera).

Más del 50% del estudiantado piensa que el profesorado de Ciencias Sociales está preparado para trabajar el tema de género en las asignaturas (véase la gráfica N° 11.

GRÁFICA # 11: PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL TRABAJO QUE EL PROFESORADO REALIZA SOBRE EL GÉNERO, SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES



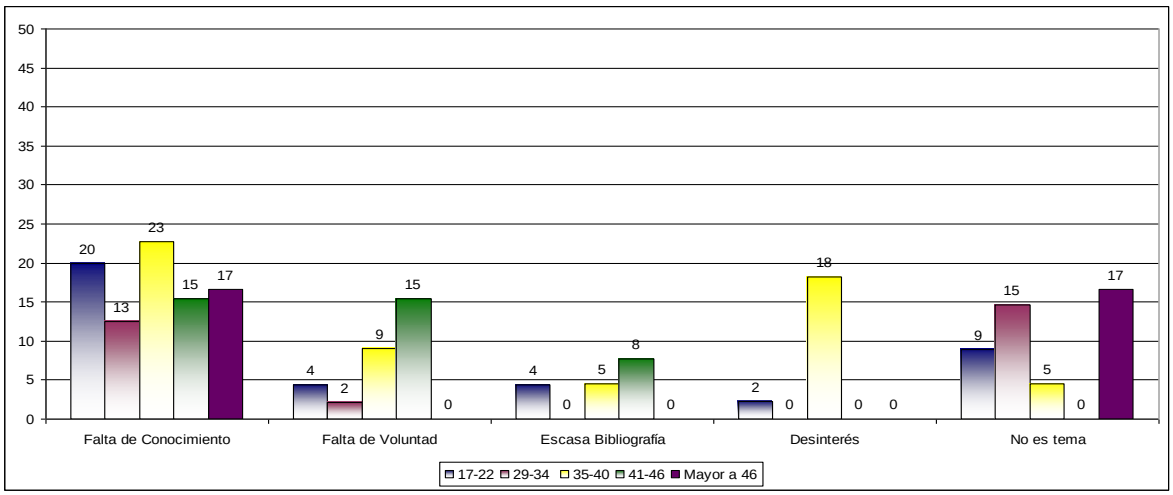
Las personas que contestaron que el profesorado no tiene las competencias para trabajar la temática de género, arguyeron los siguientes motivos: falta de conocimiento sobre el tema (20%, 13%, 23%, 15%, 17% de los respectivos rangos de edad); falta de voluntad (4%, 2%, 9%, 15% de los primeros cuatro rangos); escasa bibliografía existente (4% del primer rango, 5% y 8% del tercer y cuarto rango de edad); desinterés del profesorado (2% y 18% del primer y tercer rango); el tema no está contemplado en el plan de estudios de la carrera (9%, 15%, 5% de los primeros tres rangos, y el 17% del quinto rango). (Véase la gráfica N° 12).

Siguiendo con la gráfica anterior, es positivo conocer que el 98% del estudiantado de entre 17 y 22 años, el 92% de entre 29 y 34 años y el 100% de los dos últimos rangos de edad consideran que es necesario trabajar el tema de género en la carrera de Ciencias Sociales; más del 92% del estudiantado de los rangos anteriores demanda el estudio de la categoría, sólo el 23% de estudiantes que tienen entre 35 y 40 años considera que no es necesario abordar el tema en la carrera.

El 53% del estudiantado de entre 17 y 22 años, el 52% de entre 29 y 34 años, el 73% de entre 35 y 40 años, y el 50% del estudiantado mayor de 46 años consideran que el profesorado no trabaja la temática en clases. Sólo el 62% del estudiantado que tienen entre 41 a 46 años piensa que el profesorado se ocupa del tema; esto puede ser porque en este rango de edades se encuentra el estudiantado que cursa el quinto período académico, es decir, los que van muy avanzados en las asignaturas y están a punto de graduarse.

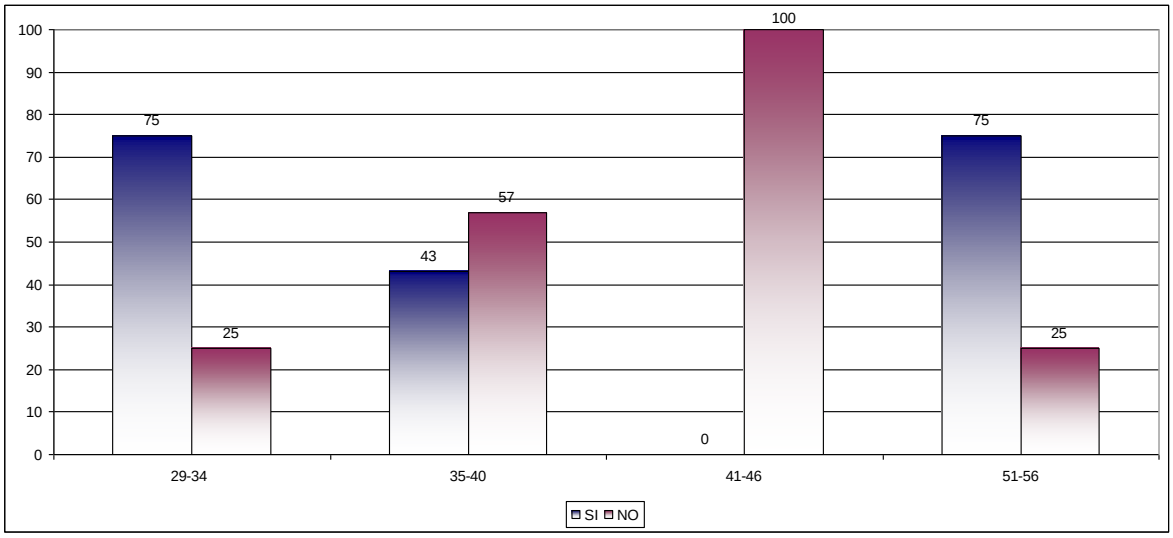
Altos son los porcentajes (53%, 52%, 64%, 54%, 83%) del estudiantado que expresan no haber estudiado el tema en las clases. Ahora bien, he de decir que es alta la disposición del estudiantado para estudiar el tema en todos los rangos de edades (69%, 69%, 64%, 85%, 83%).

GRÁFICA # 12: CAUSAS POR LAS CUALES EL PROFESORADO NO ESTÁ PREPARADO PARA TRABAJAR TEMÁTICAS DE GÉNERO (SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES)



Analicemos ahora los datos obtenidos en el caso del profesorado. Excepto el que tiene entre 41 y 46 años de edad –que no ha recibido ninguna información-, tanto el 75% del profesorado joven que tiene entre 29 y 34 años y el 75% del profesorado mayor que tiene entre 51 y 56 años, como el 43% del profesorado que tiene entre 35 y 40 años de edad han recibido información sobre género en el presente año (en la gráfica N° 13). Es preocupante que el profesorado que tiene entre 41 y 46 años de edad no haya recibido ninguna información sobre género, sobre todo si tenemos en cuenta la importancia que tiene la actualización docente (en la gráfica N° 4, el 33% del profesorado que tiene entre 41 y 46 años de edad contestó que el género se refiere a las características biológicas).

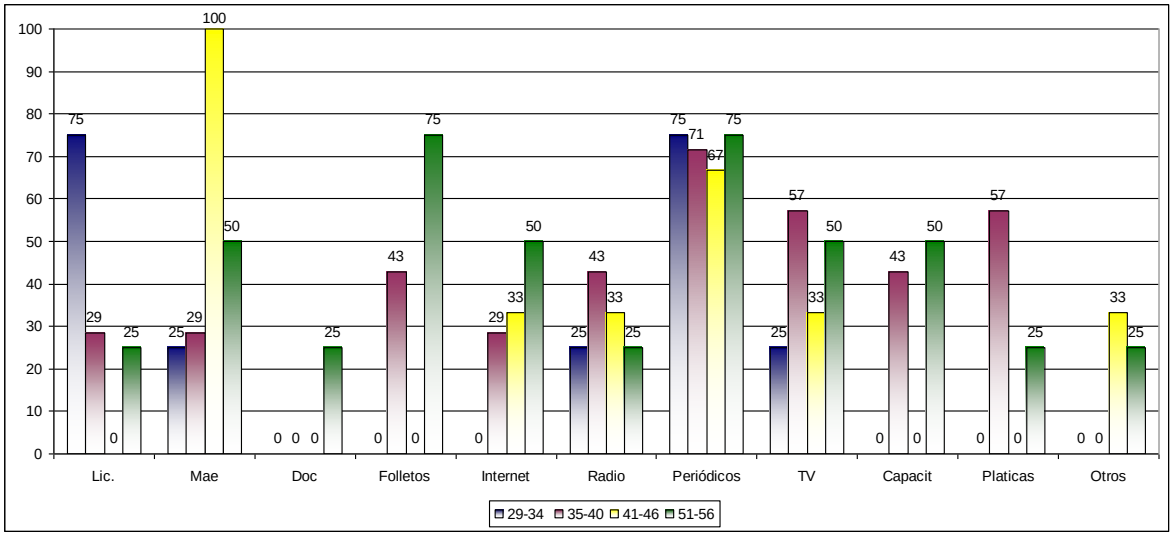
GRÁFICA # 13: INFORMACIÓN SOBRE GÉNERO RECIBIDA POR EL PROFESORADO SEGÚN EDAD (2006)



El 75% del profesorado más joven recibió información durante sus estudios de licenciatura y a través de la lectura de periódicos; sólo el 25% ha recibido información en los estudios de maestría, en la radio y la televisión (véase la gráfica N° 14). El profesorado de entre 35 y 40 años se ha informado en su mayoría a través de los periódicos (71%) y la televisión (57%), en las pláticas con amistades y familiares (57%), en la radio, folletos y capacitaciones (43%).

El 100% del profesorado que tiene entre 41 y 46 años de edad se ha informado sobre el tema en los estudios de maestría, pero también el 33% de ellos(as) se ha informado mediante *Internet*, la radio, la televisión y otros medios. El profesorado que tiene entre 51 y 56 años de edad ha obtenido información sobre género en su mayoría (75%) a través de periódicos y folletos, un 50% mediante la televisión, los estudios de maestría y las capacitaciones recibidas (véase la gráfica N° 14). Vale mencionar que más del 66% se informa mediante la lectura de periódicos, lo cual nos dice que el diario sigue siendo uno de los mass media más consultado en el mundo académico. Sin embargo, es de decir y enfatizar que tanto estudiantes como docentes apenas han recibido capacitaciones sobre género, lo que es fundamental para las posibles estrategias de actualización docente.

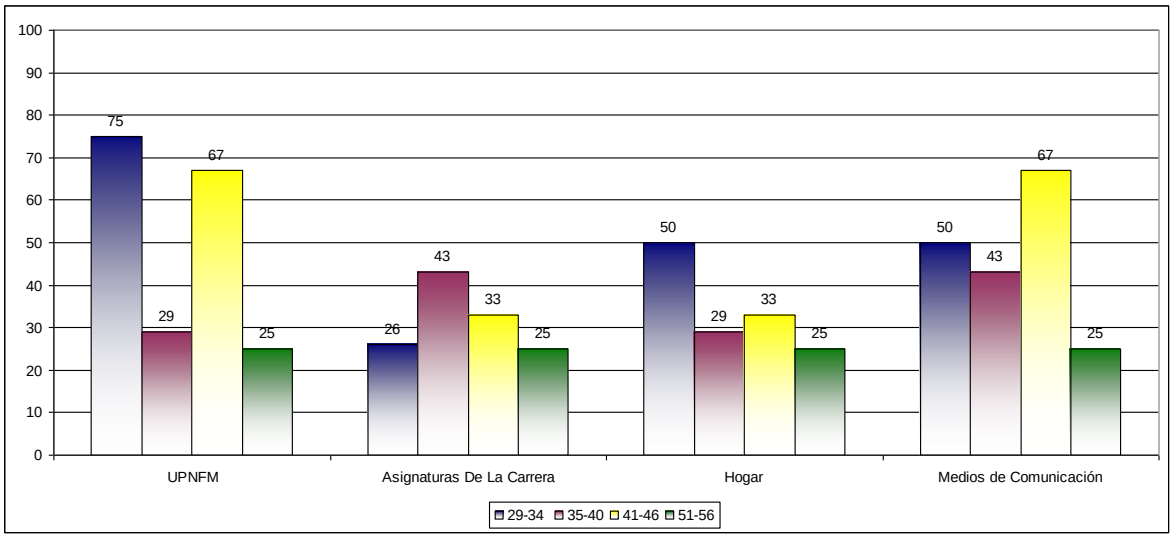
GRÁFICA # 14: FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE GÉNERO SEGÚN EDAD DEL PROFESORADO



El 75% del profesorado que tiene entre 29 y 34 años y el 67% del que tiene entre 41 y 46 años, piensa que la información debe recibirse en la UPNFM; menos del 44% de todo el profesorado piensa que debe ser en las asignaturas de la carrera; el 50% del que está entre los 29 y los 34 años, y el 25% del de mayor edad creen que también debe recibirse información en el hogar y a través de los medios de comunicación (véase la gráfica N° 15). Por otro lado, el 29% del profesorado que

tiene entre los 35 y los 40 años y el 33 del que tiene entre 41 y 46 años considera que debe ser en el hogar en donde se reciba información sobre la categoría, esto puede deberse a los tabú culturales que predominan en nuestra sociedad, pues se cree que los temas relacionados al género no se deben hablar con los hijos e hijas u otros familiares; y es por eso que tanto la familia como el hogar siguen siendo uno de los principales agentes socializadores que reproducen el sistema patriarcal. Por último, el 43% del profesorado de entre 35 y 40 años y el 67% de entre 41 y 46 años piensa que debe ser mediante los medios de comunicación.

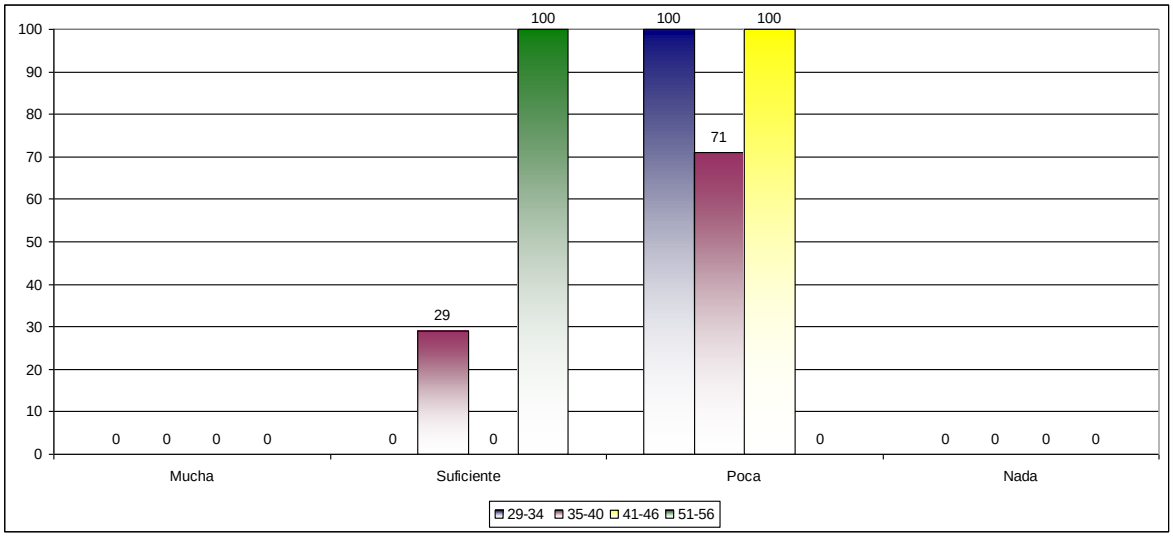
GRÁFICA # 15: FUENTES DE INFORMACIÓN IDÓNEAS SOBRE GÉNERO SEGÚN EDAD DEL PROFESORADO



Tanto el 100% del profesorado más joven (29-34 años) como del que tiene entre 41 y 46 años de edad, expresa que la información sobre género impartida en las asignaturas que sirve ha sido poca (véase la gráfica N° 16). Luego, el 29% del profesorado que tiene entre 35 y 40 años (y el 100% del que tiene entre 51 y 56 años) plantea que la información ha sido suficiente y el 71% restante expresa que ha sido poca. La tendencia es a valorar como poca la información impartida en las clases (en la gráfica N° 15 aparece que menos del 44% manifestó que la información sobre género debe recibirse en las asignaturas de la carrera de

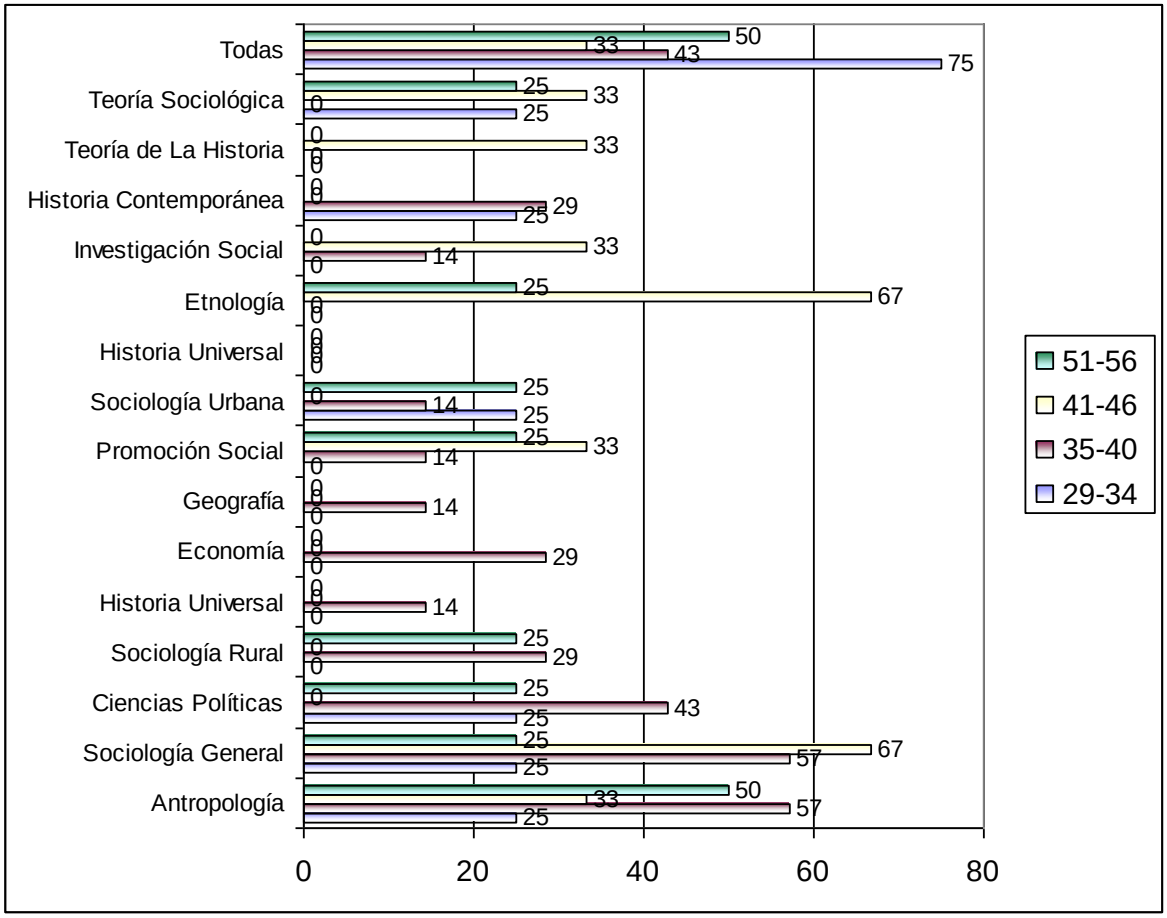
Ciencias Sociales; y en la gráfica N° 8 más del 67% del estudiantado plantea que la información sobre género impartida en las asignaturas ha sido poca).

GRÁFICA # 16: CUANTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN IMPARTIDA SOBRE GÉNERO EN LAS ASIGNATURAS (SEGÚN EDAD DEL PROFESORADO)



El 75% del profesorado más joven (29-34 años) considera que todas las asignaturas son pertinentes para tratar el tema de género; pero –en los demás rangos de edad- se observa que este porcentaje baja: sólo el 43% del profesorado de entre 35 y 40 años, el 33% de 41-46 años, y el 50% de entre 51 y 56 años consideran la pertinencia del tema en todas las asignaturas. Esta situación es preocupante porque vemos que sólo el 14% cree en la congruencia de la clase de Historia Universal y que el profesorado de varios rangos de edad no le asigna ninguna pertinencia (0%) a asignaturas como Sociología Rural, Economía, Geografía, Teoría de la Historia, etc. (véase la gráfica N° 17).

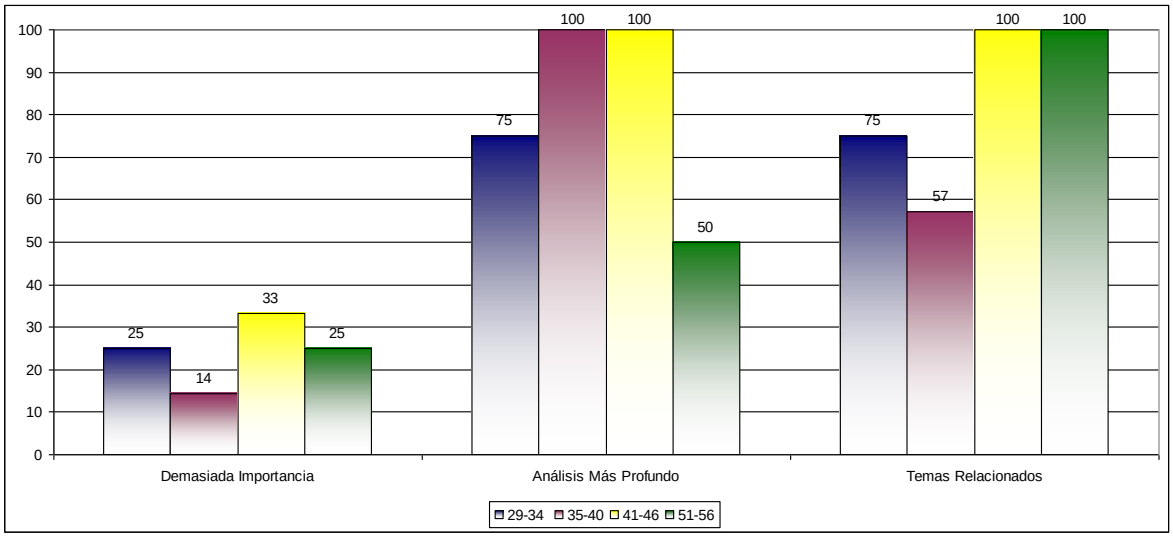
GRÁFICA # 17: ASIGNATURAS PERTINENTES PARA ABORDAR TEMÁTICAS DE GÉNERO, SEGÚN EDAD DEL PROFESORADO



La gráfica N° 18 muestra que porcentajes muy bajos de todo el profesorado (25% del primer rango de edad, 14% del segundo rango de edad, 33% del tercer rango de edad y 25% del cuarto rango de edad) consideran que se le ha dado demasiada importancia al tema de género; y ello es positivo porque significa que más del 60% de la planta docente piensa que se le debe dar más importancia al tema en las asignaturas que atienden. Esa es la lectura que permite hacer el hecho que tanto el 100% del profesorado que tiene entre 35 y 40 años como el que tiene entre 41 y 46 años consideren que se debe hacen un análisis de género más profundo en las clases. Y aunque en porcentajes menos elevados (75% y 50% respectivamente), lo mismo piensa el profesorado más joven (29-34 años) como el profesorado de edades mayores (51-56 años).

Seguidamente, el 100% de la planta de docentes que tienen entre 41 y 56 años manifiesta que en sus asignaturas se tratan temas relacionados al género; y el 75% del profesorado más joven (25-34 años) y el 57% del que tiene entre 35 y 40 años expresan lo mismo. Lo anterior es contradictorio con lo planteado por más del 50% del estudiantado de los primeros tres rangos de edades: en las asignaturas de la carrera no se han tratado temas relacionados con el género.

GRÁFICA # 18: EL GÉNERO EN EL AULA, SEGÚN EDAD DEL PROFESORADO

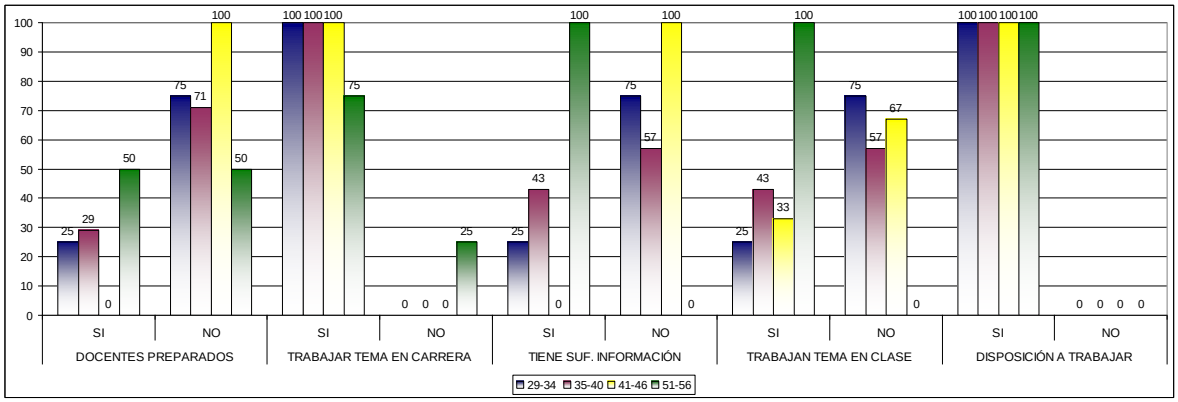


La gráfica N° 19 muestra que la mayoría de la planta docente piensa que el profesorado no está preparado para trabajar la temática de género, excepto el 50% del profesorado de mayor edad (de 51 a 56 años) que considera que la planta docente se encuentra preparada. Es decir, la mayoría de docentes acepta y reconoce que no están aptos para tratar el tema en cuestión.

Al margen de lo anterior, la gráfica muestra un dato positivo: el 100% de la planta docente que tiene entre 29 y 46 años plantea que es necesario que se trabaje el tema en la carrera de Ciencias Sociales; sólo el 25% de los y las docentes mayores (51-56 años) considera que no hay necesidad de estudiar el tema. Más del 57% del profesorado que tiene entre 29 y 46 años manifiesta que no se dispone de suficiente información sobre el tema. Sin embargo, el 100% de la

planta docente que tiene 51-56 años alude que se dispone de suficiente información, paradójico a la definición errónea que dieron de la categoría; también manifiestan que el profesorado sí trabaja el tema en clase.

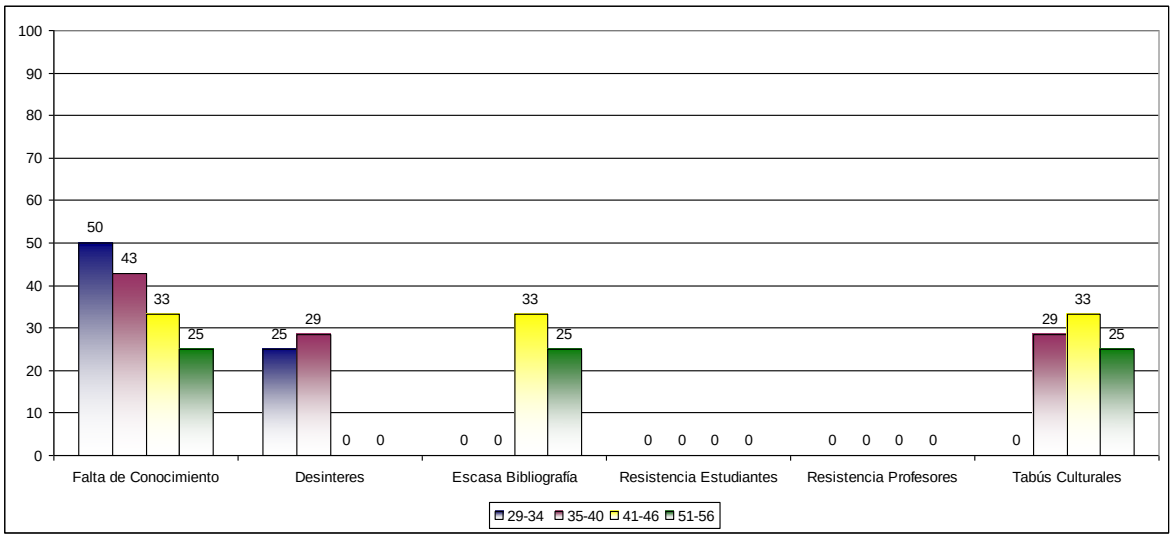
GRÁFICA # 19: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL TRABAJO QUE REALIZAN SOBRE GÉNERO (SEGÚN EDAD)



Por último, es alentador saber que la totalidad del profesorado está dispuesto a abordar el tema en sus clases, y esto significa que es posible ejecutar futuras estrategias de implementación del género como un eje transversal de la carrera de Ciencias Sociales.

La falta de conocimiento sobre el tema es la principal causa argüida por el profesorado para explicar la falta de preparación para trabajar la temática de género; como segunda causa mencionan la escasez de referencias bibliográficas. Es posible que exista una relación directa y bidireccional entre desconocimiento y desinterés (véase la siguiente gráfica N° 20).

GRÁFICA # 20: CAUSAS DE LA FALTA DE PREPARACIÓN PARA ABORDAR TEMÁTICAS DE GÉNERO (SEGÚN EDAD DEL PROFESORADO)



La segunda causa mencionada son los tabú culturales; de más está decir que vivimos en una cultura machista, patriarcal y androcéntrica. Y ya sabemos que somos el resultado de un proceso de socialización y de construcción social, y lo que aprendemos e interiorizamos como propio lo terminamos naturalizando; así es como la socialización nos deja huellas perdurables, nos determina y nos orienta según el imaginario social legitimado.

Además de observar que en menor medida se plantea que hay un desinterés por parte de la planta docente y una bibliografía escasa. De importancia capital es el hecho que –según el profesorado- ni estudiantes ni docentes plantean –al menos concientemente- resistencia alguna a la temática y, antes bien, ambos se muestran anuentes a trabajar la perspectiva de género.

II.3 LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA FEMINIDAD Y LA MASCULINIDAD EN ESTUDIANTES Y DOCENTES

Para el análisis de los datos obtenidos respecto a las representaciones que tienen estudiantes y docentes sobre la feminidad y la masculinidad, se hace necesario mencionar nuevamente que la representación social es una manera socialmente elaborada y compartida de interpretar y pensar la realidad cotidiana. Recordemos que el aspecto imaginante se refiere a lo figurativo, en donde se refleja y se reproduce la realidad social; y el aspecto significante se refiere a lo simbólico, otorgándole un sentido a la realidad social y que al mismo tiempo la transforma.

En fin, las representaciones de género se reproducen a través de la legitimación de tabúes, mitos, roles, estereotipos y creencias basadas en la diferencia sexual.

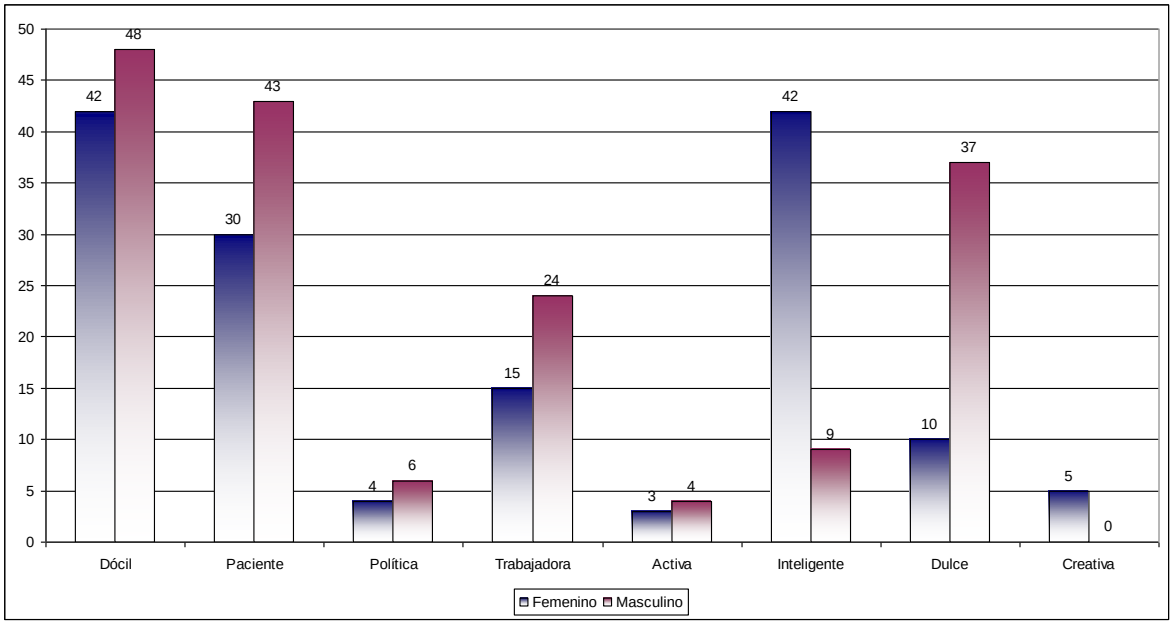
III.3.1 SOBRE LAS DESCRIPCIONES FEMENINAS

Pisano (2004) expresa que sea cual sea la definición de la feminidad, ésta sitúa a las mujeres como sujetos de un enunciado. En la medida en que no se haya construido una definición que se considere real, definitiva y no machista, tendremos que continuar hablando, y al hablar, la mujer se situará como sujeto de la enunciación, definida no por lo que es sino por lo que aspira a devenir. “La feminidad […] es una construcción simbólica y valórica diseñada por la masculinidad y contenida en ella como parte integrante” (Pisano, 2004, p. 5). Recordemos nuevamente a Pisano (2004) cuando nos advierte que no se logrará desmontar la cultura masculinista sin antes desmontar la feminidad, pues la construcción de género que se ha hecho para las mujeres, dista de ser una construcción neutra, porque la masculinidad necesita de sujetos que focalicen su energía y creatividad en función de la misma y de sus ideas. Analicemos ahora los resultados obtenidos referentes a este apartado.

Como se observa en la gráfica N° 21, las estudiantes se piensan –en su mayoría (42%)– como seres inteligentes y dóciles, es evidente que hay dos cualidades tradicionales (dócil y paciente) que predominan, éstos son estereotipos andrócentricos y predominantes en el imaginario social hondureño. Vemos que un 4% se piensa como políticas y un 3% como activas, lo cual se corresponde con el mito de la mujer dulce, dócil y pasiva, en donde el espacio público ha sido ocupado desde antaño por hombres y en donde las actividades políticas la han realizado los mismos.

Por otro lado, observamos que los estudiantes no piensan a las mujeres como seres inteligentes, sólo un 9% manifiesta lo contrario; de igual manera, ellos la asocian con las características: dóciles, pacientes, dulces y trabajadoras (48%, 43%, 37%, 24% respectivamente). En fin, tanto hombres como mujeres piensan a la mujer como alguien dócil y paciente, lo cual se corresponde con la hegemonía de los estereotipos tradicionales y patriarcales que han existido a lo largo de toda la historia de la humanidad. Recordemos que aún predomina el mito de la mujer-naturaleza, a quien se le atribuye los estereotipos asociados a las emociones y a los sentimientos.

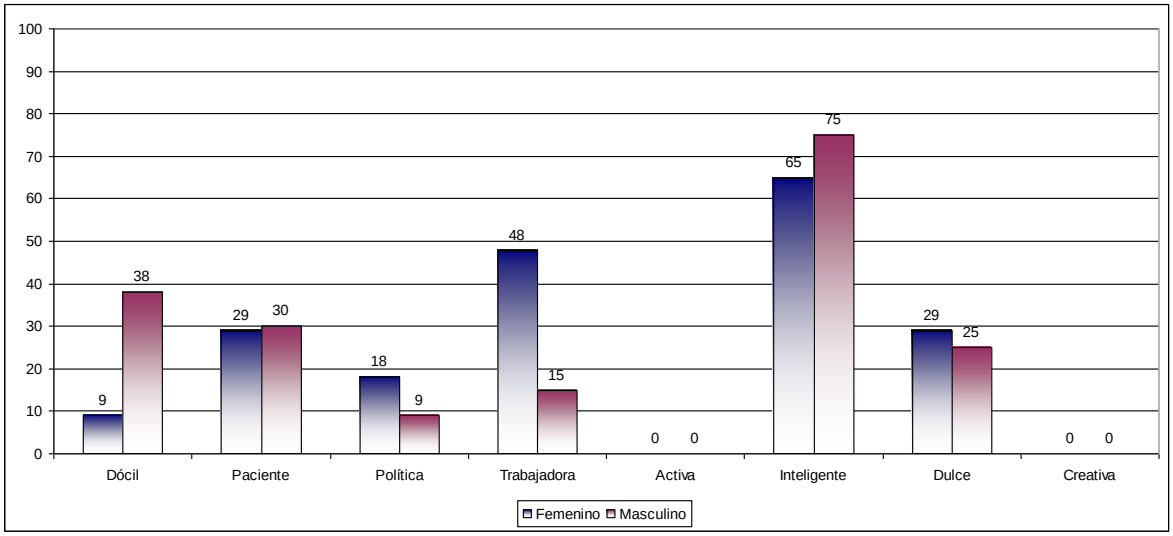
GRÁFICA # 21: DESCRIPCIÓN DE LA MUJER SEGÚN SEXO DEL ESTUDIANTADO



Los resultados reflejan (véase gráfica N° 22) una tendencia similar a la expuesta en la gráfica anterior; primero observamos que las docentes -en su mayoría (el 65%)- piensan a la mujer como un ser inteligente, luego un 48% manifiesta que las mismas son trabajadoras, un 29% las considera pacientes, y un 29% les atribuye la característica de dóciles. Estos datos son curiosos si tenemos en cuenta que las respuestas provienen de las docentes de la carrera ya que estamos hablando de personas con un elevado nivel cultural y educativo tal y como mencionamos al inicio del presente capítulo, esto quiere decir que no hay quien se escape del sistema patriarcal; todos y todas hemos sido socializados bajo el modelo androcéntrico y en el mismo encontramos estereotipos femeninos muy marcados, los cuales son totalmente tradicionales y patriarcales; pero, lo curioso es que como agentes multiplicadores que somos, reproducimos el propio sistema llegando incluso a perpetuarlo.

Por otro lado, se manifiesta que los docentes piensan a la mujer como un ser inteligente (75%), dócil (38%) y paciente (30%); es decir, los hombres también manifiestan estereotipos tradicionales que son comunes en el imaginario social.

GRÁFICA # 22: DESCRIPCIÓN DE LA MUJER, SEGÚN SEXO DEL PROFESORADO



En fin, tanto estudiantes como docentes tienen una forma masculina de pensar a la mujer, lo cual es preocupante pues se supone que el análisis de género es un eje transversal en la carrera de ciencias sociales. Puedo concluir entonces, que existe una reproducción de los estereotipos –específicamente los femeninos- por parte de los y las actoras partícipes en esta investigación.

Por último, vale agregar que, según Pisano,

> la masculinidad como macrosistema sigue siendo el que genera, produce y define lo que es conocimiento válido y lo que no, aunque permita la participación de las mujeres en ello. Sigue siendo la estructura patriarcal la que legítima o deslegitima a las mujeres que le colaboran, tanto en la ciencia, la literatura, la filosofía, la economía, como en los demás campos. Las mujeres que ocupan estos espacios y/o pequeñas élites no alcanzan a leer su propia funcionalidad, a pesar de que la incomodidad de estar en estos espacios masculinos persista, pero es tanto el costo de salirse de este útero masculino que prefieren no hacerlo, ni pensarlo, manteniendo espacios intocables, sagrados, libres de cualquier interrogación; la maternidad, su maternidad, el amor romántico, su amor, la familia y su forma de relacionarse como si el pensamiento fuera neutro, ejecutan la operación de sumarse a las ideas de los varones, es donde se traiciona el pensamiento político y cultural producido por las mujeres, donde pierde su capacidad transformadora y se fija en la permanencia del sistema (2004: 8).

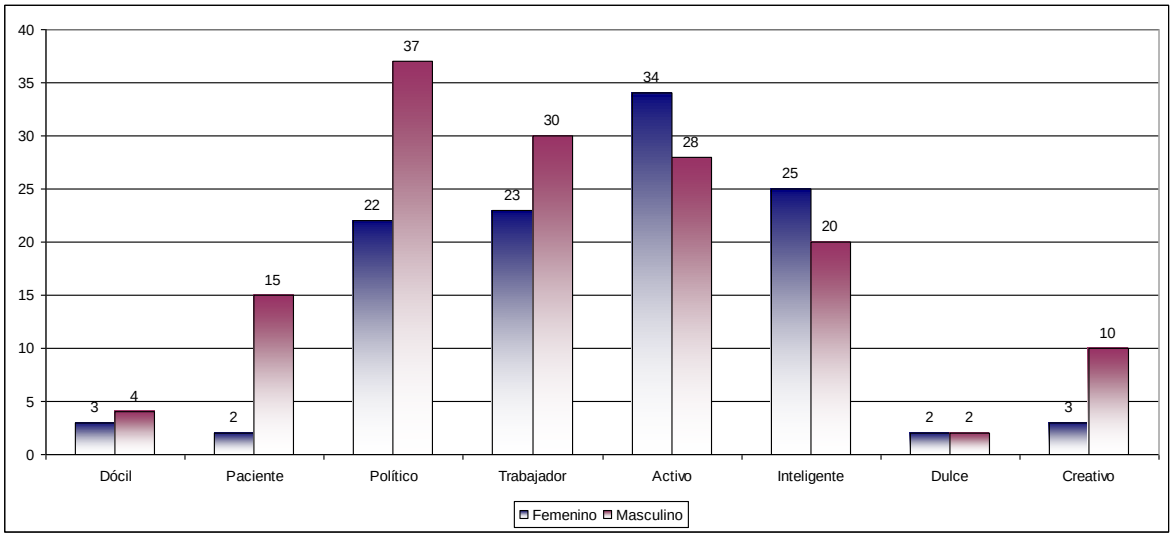
III.3.2 SOBRE LAS DESCRIPCIONES MASCULINAS

Anteriormente se realizó un análisis sobre las descripciones femeninas, en el mismo observamos que hubo una tendencia similar en las respuestas de estudiantes y docentes. Ahora bien, es cierto que el género se encuentra presente en la cultura, instituciones, sujetos, relaciones y ha permanecido a través del tiempo construyendo lo que socialmente se asume como femenino, pero también es real que el mismo ha ido construyendo lo que socialmente se asume como

masculino, por lo tanto, veamos ahora cuáles son las descripciones masculinas que predominan en el imaginario social de estudiantes y docentes.

Un 34% de las estudiantes piensan al hombre como un ser activo, un 25% como inteligente, un 23% como trabajador y un 22% como político (ver gráfica N° 23), dichas cualidades son totalmente diferentes a las obtenidas en el análisis anterior sobre las cualidades femeninas. Vemos que no predominan las características que se les adjudicaron a las mujeres, no hay un elevado porcentaje en las cualidades emotivas y pasivas, no se piensa al hombre como alguien dulce, ni dócil, ni paciente, lo cual es preocupante porque se ha pensado tradicionalmente que el hombre no es un ser sensible ni emotivo.

GRÁFICA # 23: DESCRIPCIÓN DEL HOMBRE, SEGÚN SEXO DEL ESTUDIANTADO



Pero, ¿por qué las mujeres se visualizan a sí mismas como seres pasivas y visualizan a los hombres como seres activos? La respuesta a esta interrogante la encontramos en el capítulo II, en donde se explica el género como *constructo* social. Estos resultados obtenidos demuestran que es indiscutible la hegemonía del dominio masculino en la sociedad, la hegemonía del androcentrismo y del patriarcado, así como la importancia que tienen los procesos socializadores, las representaciones sociales, en fin, el imaginario social y sus repercusiones.

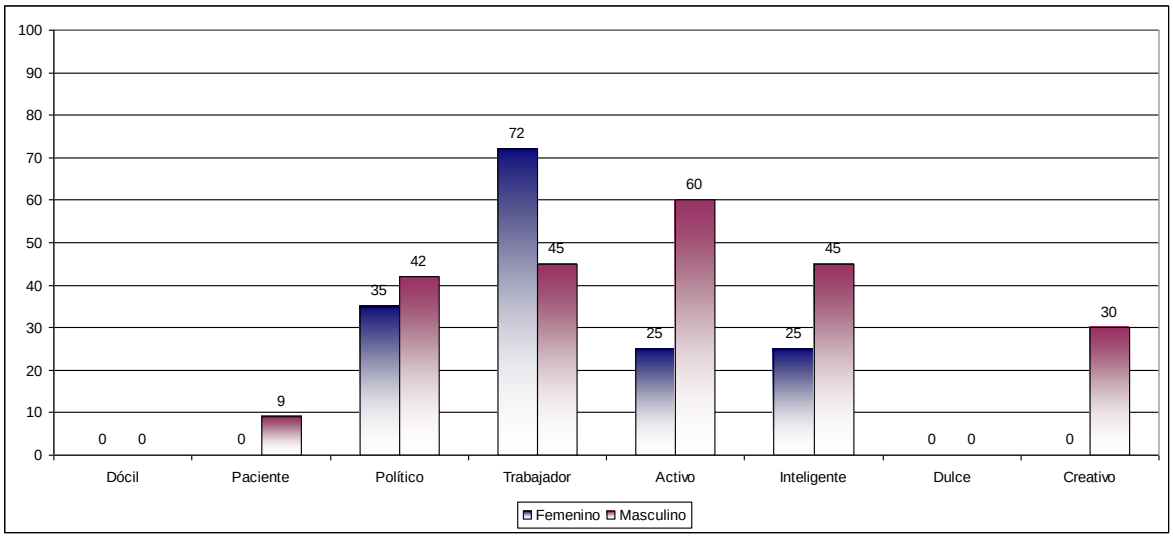
Sin embargo, en primer lugar, la mayoría de los estudiantes (37%), visualiza a su sexo como político, sabemos bien, que los hombres son los que han dominado y aún dominan el espacio público y son los que tienen una mayor cuota de participación en la política. Luego, el 30% se piensa como trabajadores, un 28%, como activos y un 20% como inteligentes, lo cual se corresponde con los estereotipos dominantes adjudicados a los hombres los cuales fueron igualmente reflejados en las respuestas de las mujeres.

En conclusión, se hacen evidentes las diferencias que existen entre los estereotipos femeninos y los masculinos, lo cual demuestra la validez de la teoría expuesta en el capítulo II de la presente investigación.

La mayoría (72%) de las docentes piensan al hombre como un ser trabajador, esto se corresponde con el mito del hombre-proveedor; luego manifiesta otras cualidades comunes y tradicionalmente adjudicadas a los hombres, las cuales son: hombre/político (35%), hombre/activo (25%) y hombre/inteligente (25%); nuevamente observamos que no hay ninguna cualidad que se refiera al hombre emotivo (ver gráfica N° 24).

Ahora bien, los docentes se ven a sí mismos como activos (60%), trabajadores (45%), inteligentes (45%) y políticos (42%), las anteriores han sido características tradicionales producto de concebirse como seres emprendedores, proveedores y públicos, sólo un 9% de los docentes se piensan pacientes. Podemos decir entonces, que tanto hombres como mujeres, manifiestan tres características de la forma típica y tradicional de pensar al hombre, es decir, se trata de cualidades que han predominado a través de la historia y que se anteponen a las cualidades emotivas o sensibles.

GRÁFICA # 24: DESCRIPCIÓN DEL HOMBRE, SEGÚN SEXO DEL PROFESORADO



Vale agregar que las respuestas obtenidas del estudiantado, prácticamente no difieren con las respuestas obtenidas del profesorado, lo cual afirma una vez más que predominan marcadas diferencias entre los estereotipos femeninos y los masculinos. Según los datos obtenidos, podremos plantear que la muestra seleccionada concibe lo siguiente: mujer/pasiva, hombre/activo; mujer/dócil, hombre/político; mujer/paciente, hombre/creativo; mujer/trabajadora/inteligente, hombre/trabajador/inteligente/, etc.

III.3.3 SOBRE ALGUNAS CREENCIAS TRADICIONALES QUE PREDOMINAN EN EL IMAGINARIO SOCIAL DEL ESTUDIANTADO Y EL PROFESORADO

Una cita es pertinente para iniciar este apartado:

> El mito es un supuesto cultural fabricado, cuyo contenido no corresponde efectivamente a lo sucedido a lo largo de la historia, sino más bien a una relectura de la historia desde un supuesto inicio mágico-divino de la humanidad, desde donde se urden los modos culturales contenidos en esta civilización. […] El mito de la superioridad masculina blanca, es el que

> origina y deposita la idea de inferioridad de las mujeres, idea que transita por los tiempos y las diferentes culturas y razas (Pisano, 2004: 11).

En consecuencia, se hace necesario recordar el siguiente planteamiento que se declaró en el *Índice de Desarrollo Humano del año 2003*: "a pesar de los cambios hacia una sociedad industrializada y modernizada, los hondureños y las hondureñas no han internalizado estos cambios totalmente, pues las percepciones muestran actitudes y valores más conservadores y tradicionalistas que innovadores o de transformación" (PNUD: 85). Veamos ahora, si los datos obtenidos de estudiantes y docentes acerca de algunas creencias culturales se corresponden con el planteamiento anterior.

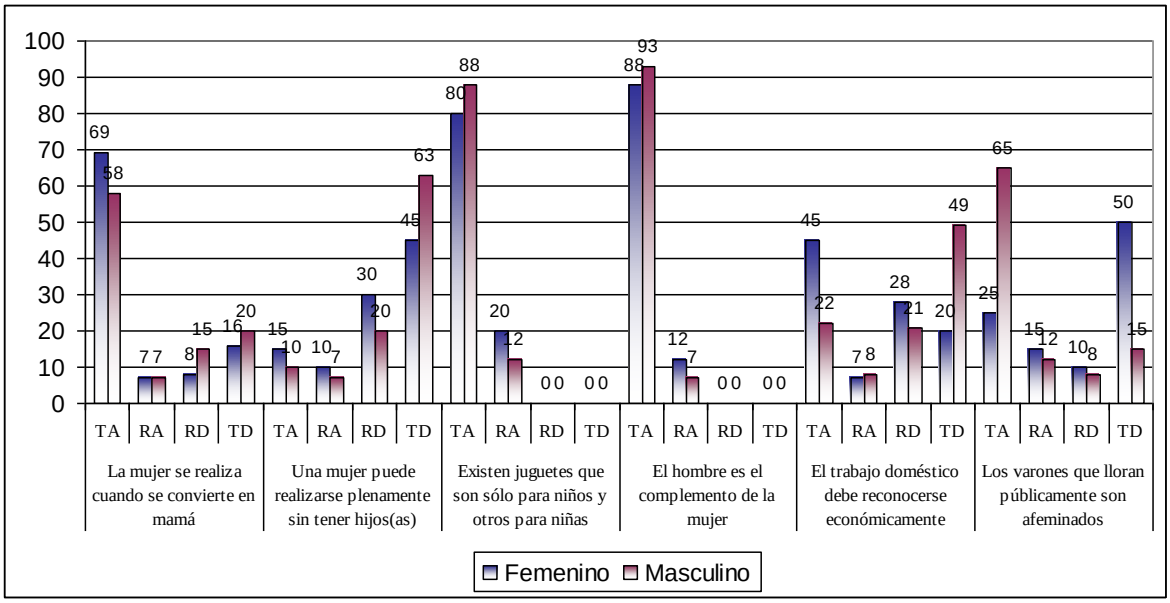
Un 69% de las mujeres opinan estar totalmente de acuerdo en que la mujer se siente realizada cuando ésta se convierte en madre, mientras que un 16% está en total desacuerdo con esta aseveración, un elevado porcentaje de los hombres (58%) manifestó estar de acuerdo con esa afirmación (ver gráfica N° 25), esto significa que más de la mitad de la muestra seleccionada legítima dicha creencia tradicional y patriarcal, esto es preocupante porque fortalece el mito de la mujer/madre.

Luego observamos que un 45% de las mujeres y un 63% de los hombres están totalmente en desacuerdo cuando se plantea que la mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos e hijas, esto, evidentemente, se vincula con los elevados porcentajes mostrados en el párrafo anterior, sólo un 15% de las mujeres y un 10% de los hombres, dice estar completamente de acuerdo con que la mujer puede realizarse plenamente sin hijos(as), estos resultados también muestran el carácter androcéntrico de nuestra sociedad, en donde se fortalece el mito de la mujer/madre anteriormente mencionado, en donde se piensa que la mujer es "completa" cuando se convierte en madre, en donde se asocia a la mujer con la responsabilidad del cuidado de los hijos e hijas y se le condena a permanecer en el espacio privado (el hogar), es decir, no se concibe que la mujer

se puede realizar mediante la incursión en otros ámbitos y la realización de otras actividades en el mundo público, pues esto no corresponde con el papel al que se le ha confinado socialmente.

Con respecto a la manera de pensar objetos como los juguetes, la gráfica muestra que un 80% de las mujeres y un 88% de los hombres, considera de manera absoluta que existen juguetes que son sólo para niños y otros sólo para niñas, estos porcentajes son sumamente elevados y plantean que el uso, designación y diseño de los juguetes también refleja el sistema patriarcal, pues desde pequeñines se nos asocia con determinados juguetes, muñecas para las mujeres y pelotas para los hombres.

GRÁFICA # 25: MITOS, TABÚ Y PREJUICIOS SOBRE LA MUJER (SEGÚN SEXO DE ESTUDIANTES)



Otra creencia tradicional es la de considerar al hombre como el complemento de la mujer, lo curioso es que esta creencia no se expresa en sentido contrario (la mujer es el complemento del hombre); vemos que un 88% de las mujeres y un 93% de los hombres están totalmente de acuerdo con la afirmación anterior, o sea, se considera que la mujer no está completa sin el hombre, ella necesita de él,

esta es una creencia muy androcéntrica de considerar al hombre como indispensable en la vida de las mujeres, este dato demuestra también la total hegemonía de la heterosexualidad como orientación sexual dominante.

Seguidamente observamos que el 45% de las mujeres y el 22% de los hombres están totalmente de acuerdo en que el trabajo doméstico debe tener un reconocimiento económico, ahora bien, es cierto que esta afirmación no ha sido una creencia tradicional, pero su pertinencia es indiscutible debido a que es uno de los principales debates que existen en los movimientos que exigen la valorización del trabajo doméstico, o sea, que se reconozca socialmente que dicha actividad es productiva y no improductiva como se ha pensado a través de la historia. Para continuar con el análisis de la gráfica en cuestión, vale mencionar que la diferencia de los por cientos anteriores se explica porque las mujeres son las que han realizado y aún realizan en su mayoría, las labores domésticas. Pero aún así, más del 40% de las mujeres plantean que están relativamente en desacuerdo (28%) o en total desacuerdo (20%) con dicha afirmación; en el caso de los hombres, casi la mitad (49%) expresa estar en total desacuerdo con el reconocimiento económico del trabajo doméstico, la explicación a esto estriba en que los mismos no han asumido como responsabilidad dichas labores, porque el espacio privado le ha sido adjudicado a la mujer y los mismos no conocen el valor del trabajo en el hogar, ya que no es una actividad que se considera productiva pues la misma ha sido invisibilizada y por ende desvalorizada.

Para finalizar, observemos que el 50% de las mujeres está en total desacuerdo cuando se plantea que los varones que lloran públicamente son afeminados, el 25% piensa diferente; ahora bien, el 65% de los hombres están totalmente de acuerdo con dicha afirmación, esto se debe a la construcción social de la masculinidad, recordemos que al hombre se le ha socializado bajo los estereotipos siguientes: hombre/fuerte, hombre/valiente, hombre/varonil; sabemos que el sistema patriarcal se ha encargado de socializar la concepción de pensar a la mujer (no al hombre) con las emociones, la sensibilidad y los sentimientos.

En el caso del profesorado, frente a la creencia tradicional que **la mujer se realiza cuando la misma se convierte en mamá** un 60% de las docentes y un 50% de los docentes manifiestan estar totalmente de acuerdo, esto corresponde con el porcentaje de las y los docentes que plantean estar en total desacuerdo en cuanto a que la mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos e hijas, demostrando un total rechazo a la elección por parte de la mujer de poder realizarse en el ámbito profesional u otro, ya que, si la misma no tiene hijos e hijas entonces se considera que no es una persona realizada. Así que, también la mayor parte del profesorado tiene arraigado el mito de la mujer/madre.

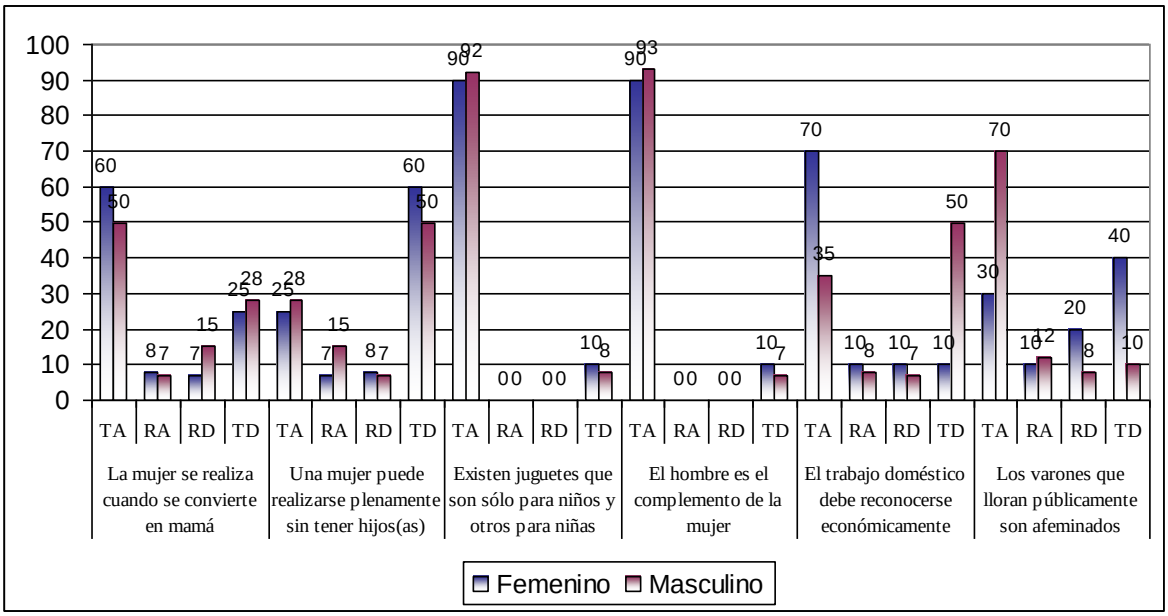
Luego vemos que un 90% de las docentes y un 92% de los docentes aceptan totalmente que existen juguetes que son sólo para niños y otros sólo para niñas, es decir, tanto estudiantes (ver nuevamente gráfico N° 25 y N° 26) como docentes, expresaron que los juguetes no son asexuados, sino por el contrario, son específicamente para uno u otro sexo, este sesgo ha sido fundamental en la reproducción de roles y estereotipos, pues tradicionalmente las personas le compran al niño juguetes como pelotas, carros, robots, entre otros, y a la niña se le compran muñecas, juegos de cocina, y otros, lo cual manifiesta una diferenciación en la concepción que se tiene sobre lo que debe ser y hacer cada sexo.

Seguidamente, la gran mayoría del profesorado considera que el hombre es el complemento de la mujer, sólo un 10% de las mujeres y un 7% de los hombres expresan estar en total desacuerdo con dicha afirmación, estos datos no son sorprendentes debido a la tendencia que se ha venido presentando en los tres párrafos anteriores, es decir, es evidente que existe una fuerte concepción masculina en el imaginario social del profesorado.

Por otra parte, el 70% de las docentes y el 35% de los docentes afirman estar de acuerdo en que el trabajo doméstico debe tener un reconocimiento económico. Ahora bien, la mitad de los hombres no están de acuerdo porque recordemos que

las labores domésticas continúan siendo actividades desempeñadas en su mayoría por mujeres, esto significa que si un 50% de los hombres plantea su rechazo es porque ellos no valoran esta actividad como un trabajo productivo ni tienen en cuenta la doble y triple jornada laboral que asumen las mujeres al trabajar en casa, fuera de casa y encima cuidar a los hijos e hijas.

GRÁFICA # 26: MITOS, TABÚ Y PREJUCICIOS SOBRE LA MUJER (SEGÚN SEXO DE DOCENTES)



Finalmente, vale mencionar que un 30% de las mujeres y un 70% de los hombres considera que los varones que lloran públicamente son afeminados, lo cual es preocupante debido a que el nivel de estudios del profesorado es superior al nivel de estudios del estudiantado, sin embargo, la tendencia es la misma, predomina una masculinidad machista que limita al varón para expresar sus emociones y su sensibilidad. Sólo el 40% de las mujeres y el 10% de los hombres piensa lo contrario, por eso escuchamos cuando las madres y padres le dicen al niño: ¡no llores, que los hombres no lloran!, esto es un ejemplo claro de cómo se va construyendo la masculinidad dentro del propio seno familiar.

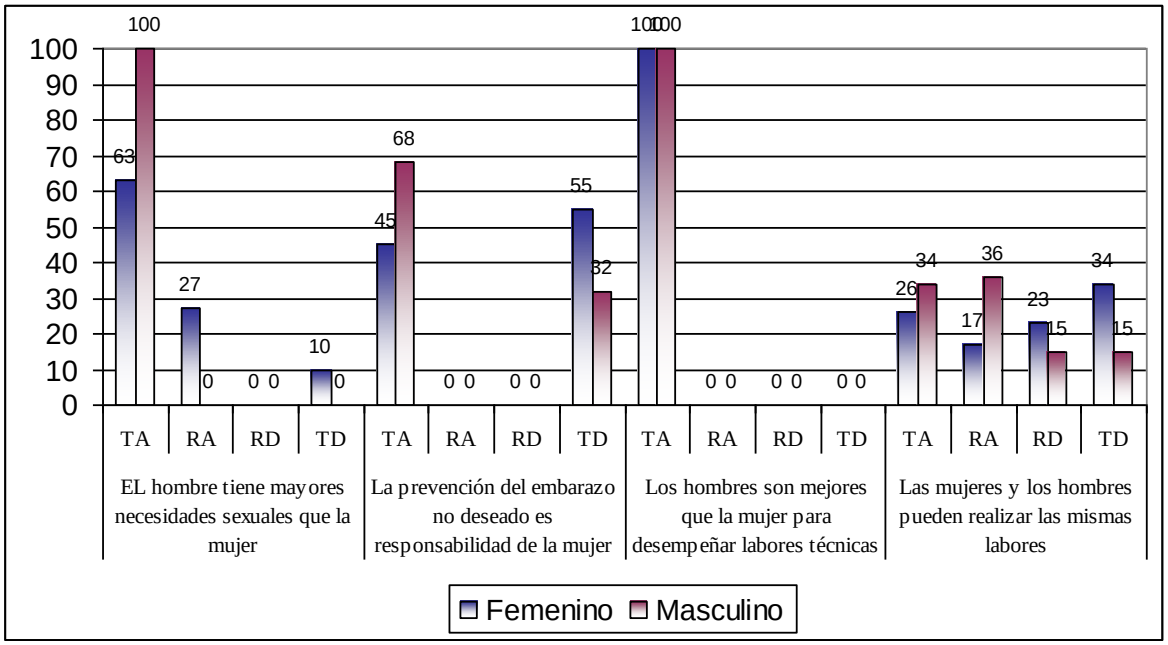
Un 63% de las estudiantes están totalmente de acuerdo en que el hombre tiene mayores necesidades sexuales que la mujer, el 27% restante están relativamente de acuerdo y sólo un 10% manifiesta su rechazo a la afirmación anterior (ver gráfica N° 27). Los estudiantes en su totalidad (100%) expresaron su total aceptación a dicha creencia, esto refleja que existe una concepción masculina acerca de la sexualidad, aún se cree que las mujeres tienen relaciones sexuales básicamente por la reproducción, no por placer, es decir, al hombre lo han socializado bajo el modelo del hombre potente, del hombre sexual y a la mujer la han socializado bajo el modelo de la mujer monógama y pasiva e indiferente hacia las relaciones sexuales.

Por otro lado, un 45% de las mujeres y un 68% de los hombres afirman que la mayor responsabilidad en la prevención del embarazo no deseado es de la mujer, el 55% de mujeres y el 32% de hombres restante no está de acuerdo con dicha creencia. Ahora bien ¿Por qué la responsabilidad recae en la mujer y no en el hombre?, la mayoría de mujeres manifiestan no estar de acuerdo porque talvés ellas estén conscientes de que la responsabilidad no debe ser sólo de la mujer, y posiblemente la mayoría de hombres plantearon estar de acuerdo porque el machismo no ha aceptado el uso del condón como medio anticonceptivo, el machismo acepta las pastillas u otros medios utilizados por mujeres pero no acepta que se afecte la masculinidad con el uso de un preservativo, sabemos bien, que este método anticonceptivo ha sido rechazado por el machismo imperante.

Luego observamos que el 100% de las mujeres y de los hombres consideran su total aceptación de que los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas, lo cual significa que hay un sesgo en dichas labores, o sea, se considera que las mismas deben ser desempeñadas por hombres porque éstas han sido socializadas como actividades masculinas en las que el hombre ha incursionado en mayor número que las mujeres.

GRÁFICA # 27: MITOS, TABÚ Y PREJUICIOS SOBRE EL HOMBRE

(SEGÚN SEXO DE ESTUDIANTES)

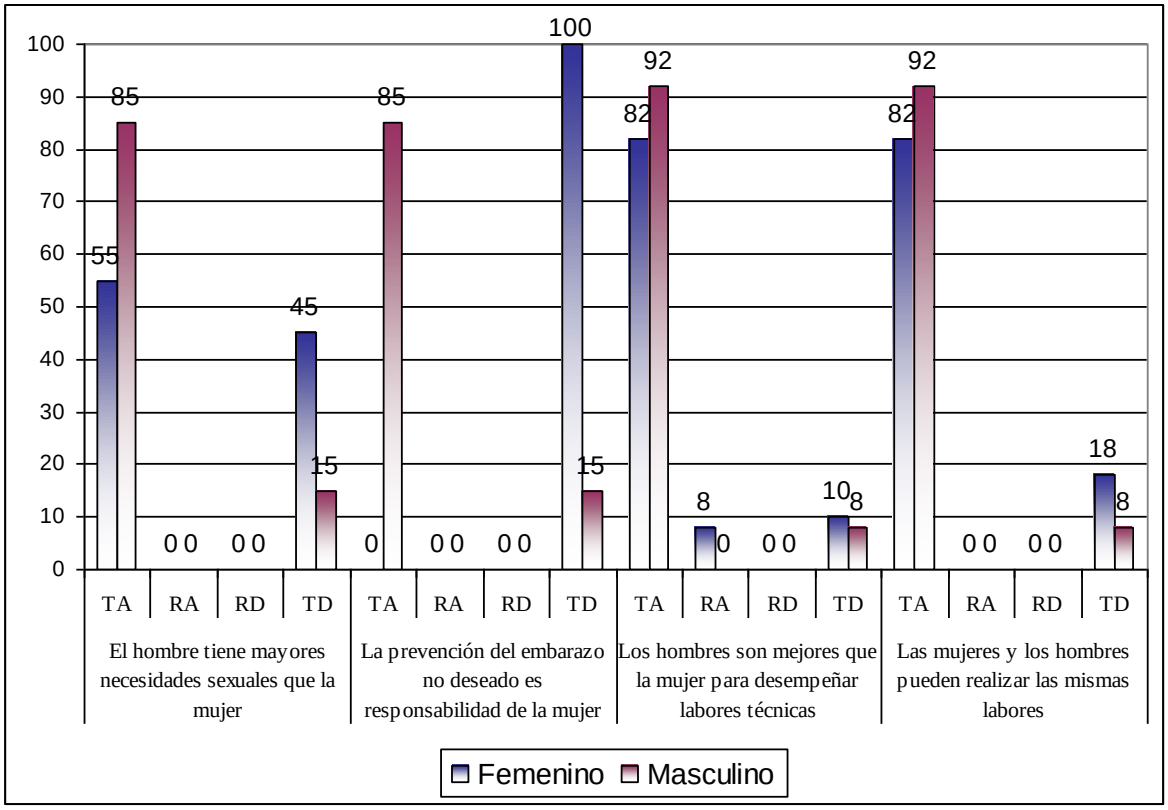


Resulta interesante observar la diversidad de respuestas brindadas a la proposición de que las mujeres y los hombres pueden realizar las mismas labores, el mayor porcentaje (34%) de las respuestas brindadas por las mujeres reflejan el rechazo a dicha afirmación, lo cual significa que las mujeres son las que muestran con mayor fuerza que avalan esa percepción, el 34% de los hombres están totalmente de acuerdo y el 36% relativamente de acuerdo, por lo que en este caso, los hombres exponen que tienen una concepción menos sesgada acerca de las labores que puede realizar uno u otro sexo.

Veamos ahora el análisis de las respuestas obtenidas del profesorado. El 55% de las mujeres y el 85% de los hombres consideran que el hombre tiene mayores necesidades sexuales que la mujer, la tendencia del profesorado es similar a la del estudiantado, por lo que su análisis es análogo. La diferencia en este análisis es que al menos un 45% de las docentes expresan su rechazo a la afirmación, es decir, hay una concepción diferente en este 45%, una concepción no androcéntrica (ver gráfica N° 28).

Luego observamos que el 100% de las mujeres manifiesta su total rechazo a pensar que la mayor responsabilidad en la prevención del embarazo no deseado es de la mujer; sin embargo, el 85% de los docentes plantean su total aceptación, es decir, el machismo está muy presente y esto es preocupante si se trata de profesionales que deben estudiar el género con sus estudiantes en sus respectivas asignaturas.

GRÁFICA # 28: MITOS, TABÚ Y PREJUICIOS SOBRE EL HOMBRE (SEGÚN SEXO DE DOCENTES)



Por último, la gran mayoría de docentes, tanto mujeres como hombres (82%, 92% respectivamente) plantean estar totalmente de acuerdo en que los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas, lo cual significa que también el profesorado –en su mayoría- cree que dichas labores son específicamente para los hombres y que éstos son mejores desempeñando estas actividades. Sin embargo, los datos anteriores se contradicen con los siguientes:

el mismo porcentaje (82% de mujeres y 92% de hombres) considera que las mujeres y los hombres pueden realizar las mismas labores, es decir, primeramente se manifiesta un sesgo en la opinión sobre la capacidad de las mujeres para realizar labores técnicas y luego vemos que el mismo porcentaje plantea que mujeres y hombres son capaces para las mismas labores, lo cual significa que cuando hacemos la pregunta de manera general podríamos decir que no se manifiesta ningún sesgo, y esto podría llevarnos a conclusiones erradas, por lo tanto, la pregunta específica nos indica que sí existen sesgos en la representación social que, de las labores técnicas, tiene el profesorado.

III.3.4 SOBRE LOS ROLES FEMENINOS Y MASCULINOS

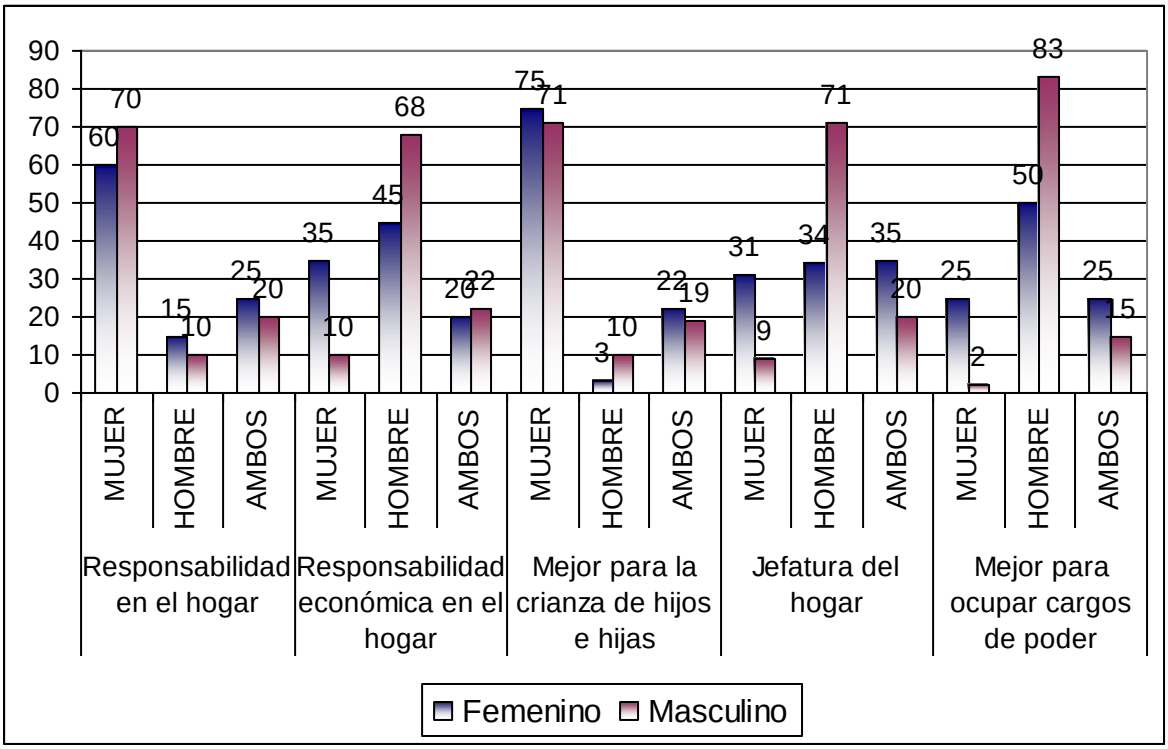
Los roles masculinos fueron adquiriendo un poder tal que han relegado hasta nuestros días toda actividad de la mujer a un segundo plano, a un plano subordinado. Subordinación que supone pasividad, obediencia, sumisión, aceptación, pérdida de identidad y de decisión como persona. Veamos ahora si la afirmación anterior se patenta en los resultados obtenidos.

El 60% de las estudiantes y el 70% de los estudiantes consideran que la mayor responsabilidad en el hogar debe ser de la mujer; un 15% de las mujeres y el 10% de los hombres piensan que debe recaer en los hombres, sólo un 25% de mujeres y un 20% de hombres manifiestan que la responsabilidad en el hogar debe ser de ambos sexos (ver gráfica N° 29). Esta situación corrobora los roles machistas que imperan en nuestra sociedad, la mujer es asociada al ámbito privado y ha sido socialmente condenada a desempeñar este rol de cuidadora del hogar.

Ahora bien, el 45% de las mujeres y el 68% de los hombres consideran que la responsabilidad **económica** en el hogar debe recaer en el hombre, el 35% de las estudiantes y el 10% de los estudiantes manifiestan que debe recaer en la mujer, y solamente un 20% de las mujeres y un 22% de los hombres plantean que ambos sexos deben compartir la responsabilidad económica en el hogar. Estos

datos demuestran que el rol de proveedor que se ha adjudicado a los hombres se encuentra muy arraigado en el estudiantado, recordemos que uno de los principales roles que debe cumplir el hombre es el de proveedor, si el mismo no cumple con este papel entonces se cuestionará socialmente su masculinidad, es decir, la masculinidad que ha construido el sistema patriarcal. Puedo decir que la aseveración planteada al inicio del presente apartado ha sido patentada por los resultados obtenidos.

GRÁFICA # 29: ROLES FEMENINOS Y MASCULINOS, SEGÚN SEXO DE ESTUDIANTES

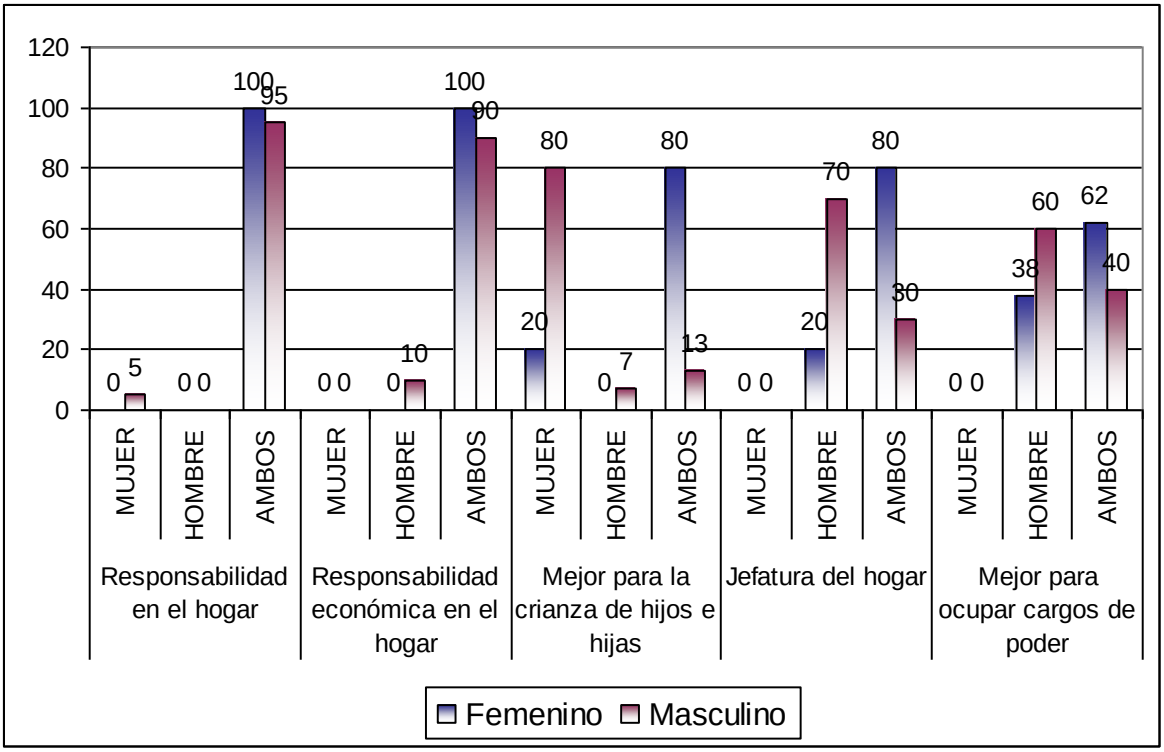


Veamos ahora la opinión del profesorado (gráfica N° 30), el 100% de las mujeres y el 95% de los hombres manifiestan que ambos sexos deben ser los responsables del hogar, es decir, en este dato no se refleja prácticamente ningún tipo de diferenciación entre los sexos. Luego observamos que el 100% de las mujeres y el 90% de los hombres plantearon que la responsabilidad económica del hogar debe ser de ambos sexos, sólo el 10% manifiesta que dicha responsabilidad debe recaer en el hombre, estos datos significan que al menos la mayoría de profesores

no hacen una diferenciación de roles, es decir, no validan el rol del hombre como proveedor y el de la mujer como receptora.

Sin embargo, el 20% de las mujeres y el 80% de los hombres considera que la mujer es mejor para la crianza de los hijos(as), esto significa que existe una concepción masculina del papel de cuidadora de sus críos que ha sido adjudicado a la mujer; los hombres, con tan elevado porcentaje, han validado la siguiente igualdad tradicional: mujer = madre = protectora de los hijos(as). Seguidamente, observamos que el 80% de las mujeres considera que ambos sexos son aptos para la crianza de los hijos e hijas, es decir, no existe nadie mejor para desempeñar esta tarea. Estos datos nos indican que la mayor diferencia la establecen los hombres, pues éstos tradicionalmente han ocupado el espacio público y ha sido la mujer la que se ha encargado del cuidado de los críos.

GRÁFICA # 30: ROLES FEMENINOS Y MASCULINOS, SEGÚN SEXO DE DOCENTES



Por otro lado, el 20% de las docentes y el 70% de los docentes expresan que la jefatura del hogar la debe tener el hombre; el 80% y el 30% restante manifiesta que debe ser de ambos sexos, o sea, no tiene que existir un jefe o una jefa, sino que ambos sexos deben tener autoridad en el hogar. Ahora bien, la mayoría del profesorado planteó lo contrario porque existe un marcado machismo al pensar que el hombre es el que manda en el hogar, lo cual forma parte de la masculinidad construida, la cual es machista y androcéntrica.

Esta tendencia machista también se refleja al observar que el 38% de las mujeres y el 60% de los hombres plantean que el hombre es mejor para ocupar cargos de poder, sólo el 62% y el 40% restante expresa que ambos son adecuados para dichos cargos; esto significa que el estereotipo de hombre político/público se encuentra muy arraigado en la representación social de las tareas y los roles que supuestamente desempeñan los hombres mejor que las mujeres, recordemos que la cuota de participación en los cargos de poder es mucho mayor en el caso de los hombres que en el caso de las mujeres, no existe una participación equitativa y eso es una de las principales luchas de los actuales movimientos feministas u otros identificados con el logro de la equidad de género.

III.3.5 SOBRE LA ACEPTACIÓN O RECHAZO DE PAREJAS DE GAYS Y LESBIANAS POR PARTE DEL ESTUDIANTADO

> La historia de la especie humana está demarcada con cuerpos sexuados diferentes, cuerpo-mujer/cuerpo-hombre. Sobre estos cuerpos se construye todo un sistema de significaciones, valores, símbolos, usos y costumbres que normalizan no sólo nuestros cuerpos, sino la sexualidad y, por ende, nuestras vidas, delimitándonos exclusivamente al modelo de la heterosexualidad reproductiva (Pisano, 2004: 87).

La sexualidad es una categoría que ha sido determinada por el Estado, la Iglesia y la Sociedad en general. Por lo tanto es producto de los seres humanos, es

construida socialmente y no tiene carácter natural como se ha afirmado en el transcurso de la historia.

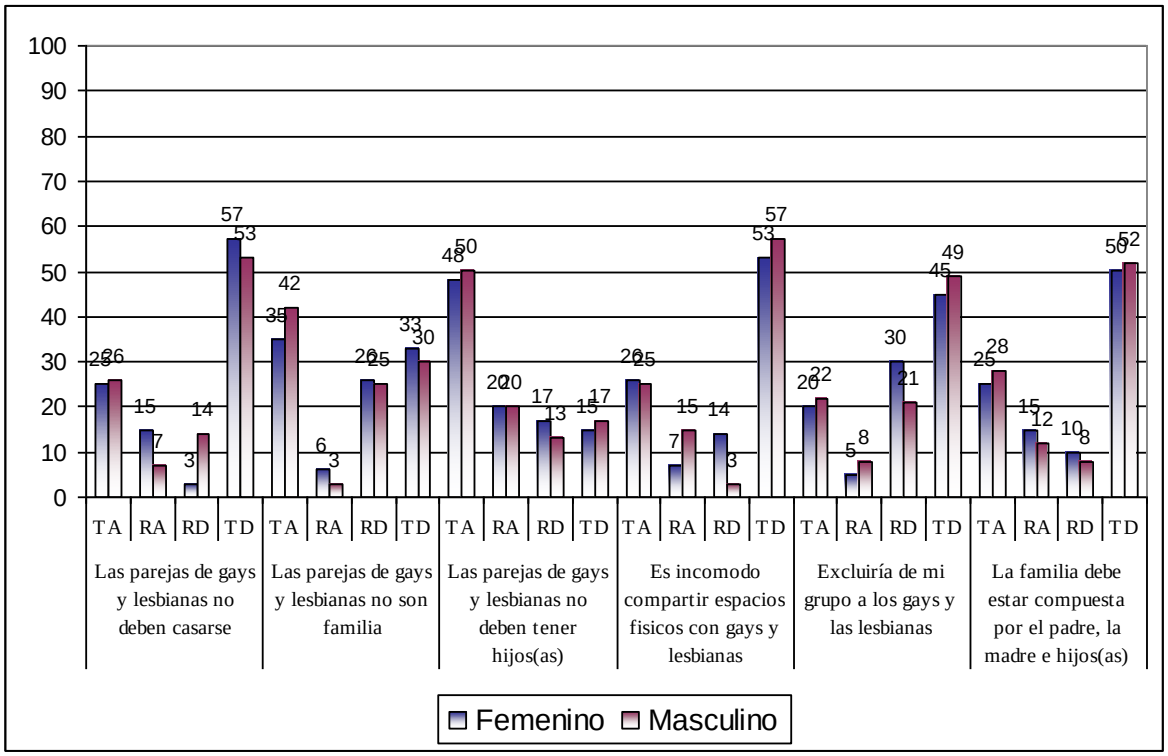
He de mencionar que la siguiente gráfica a analizar corresponde al instrumento que se les aplicó al estudiantado, en donde se incorporaron ciertos ítems que no se agregaron en el cuestionario estructurado del profesorado. El interés mayor del estudio consiste en conocer las opiniones de estudiantes respecto a una inquietud planteada por los mismos sobre las diferentes opciones sexuales, vale agregar que en un futuro inmediato, se le dará continuación a la presente investigación para profundizar sobre el tema de la sexualidad, pues aunque dicho tema no es la prioridad en el presente estudio, su importancia es incuestionable.

Analicemos ahora los resultados obtenidos. El 57% de las mujeres y el 53% de los hombres plantean estar totalmente en desacuerdo cuando se afirma que las parejas de *gays* o lesbianas no deben casarse, esto muestra una aceptación ante el reconocimiento legal de las relaciones de parejas con orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual. Pero existe un 25% y un 26% de mujeres y hombres respectivamente que manifiestan su total rechazo ante la posibilidad de un matrimonio entre dichas parejas (ver gráfica N° 31).

Ahora bien, una parte de los que afirmaron la aceptación del matrimonio entre las parejas homosexuales se suma al porcentaje que rechaza el reconocimiento legal de las mismas en la afirmación de que las parejas de *gays* y lesbianas no constituyen una familia, esto demuestra que existe una concepción machista y tradicional de lo que se entiende por familia. Pese a lo anterior, debemos reconocer que el 26% de mujeres y el 25% de hombres están relativamente en desacuerdo con la afirmación, y también que el 33% y el 30% en igual orden, manifiesta su total rechazo a esa aseveración; lo cual resulta alentador porque esto significa que la mayoría de estudiantes no rechazan la posibilidad de que las parejas de *gays* y lesbianas formen sus propios hogares.

Luego, vemos que el 48% de las mujeres y el 50% de los hombres manifiestan que las parejas de *gays* y lesbianas no deben tener hijos e hijas, sólo el 15% de las mujeres y el 17% de los hombres están totalmente en desacuerdo, esto demuestra que, aunque muchos estudiantes aceptan el matrimonio homosexual o lésbico y otros incluso acepten que dichas parejas constituyen una familia, cuando se trata de hijos e hijas la respuesta predominante es un rechazo ante la posibilidad de que las parejas homosexuales o lésbicas puedan criar niños y niñas. Seguidamente nos damos cuenta que más de la mitad de mujeres (53%) y hombres (57%) están totalmente en desacuerdo cuando se plantea que es incomodo compartir espacios físicos con *gays* y lesbianas, pero existe un 26% de mujeres y un 25% de hombres que se sienten incómodos cerca de los homosexuales o las lesbianas, posiblemente estos porcentajes son los mismos que plantearon que las parejas no heterosexuales no son familia.

GRÁFICA # 31: HOMOSEXUALIDAD, MATRIMONIO Y FAMILIA (SEGÚN SEXO DE ESTUDIANTES)



Los datos en análisis reflejan que el 45% de las mujeres y el 49% de los hombres plantean que no excluirían de su grupo de amistades o de aula a alguna persona con una orientación sexual diferente a la heterosexual, los otros porcentajes que predominan (30% de las mujeres y 21% de los hombres) expresan que están relativamente en desacuerdo con la exclusión de dichas personas. El porcentaje restante manifiesta lo contrario, esto significa que existe un grado de discriminación hacia las personas por concepto de preferencia sexual.

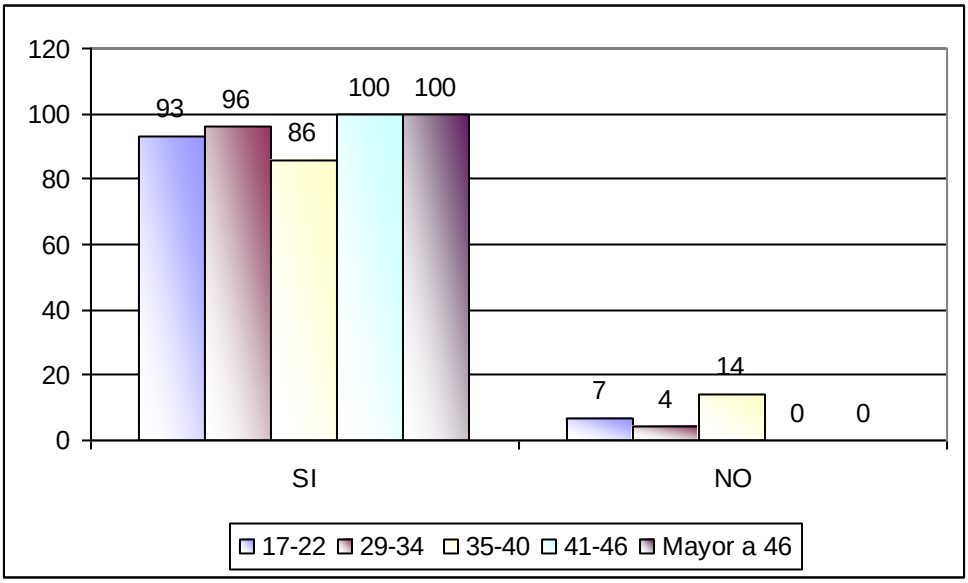
Por último, debo mencionar que el 50% de mujeres y el 52% de hombres manifiesta estar en total desacuerdo con la composición de la familia tradicional (padre, madre, hijos e hijas), esto pudiese ser porque en la actualidad existe un predominio de las madres solteras, es decir, el elevado porcentaje talvez no se deba a la admisión de otros tipos de familia ya que los datos que se analizaron anteriormente muestran un rechazo hacia la concepción de hijos e hijas por parte de homosexuales o lesbianas, así como un rechazo a considerar estas relaciones de pareja como una familia. Lo positivo es que ya no se considera –en este caso- que la familia tradicional debe ser la indicada o la mejor, o que ésta debe estar compuesta por los tres actores mencionados, claro está, que existe un 25% de mujeres y un 28% de hombres que piensan lo contrario.

Ahora bien, es importante conocer qué opina el estudiantado y el profesorado en cuanto a si éstos tienen dificultades para tratar los temas de sexualidad, pues se hace necesario que tanto estudiantes como docentes estén abiertos a las conversaciones sobre sexualidad para eliminar los temas que históricamente se han considerado como temas tabú.

La gráfica N° 32 muestra que casi la totalidad del estudiantado tiene dificultades para tratar temas sobre sexualidad con terceras personas. Sólo el 7%, el 4% y el 14% del estudiantado que se encuentran en los tres primeros rangos de edades establecidos manifiesta lo contrario, o sea, no se tiene ningún tipo de dificultad para conversar sobre la sexualidad.

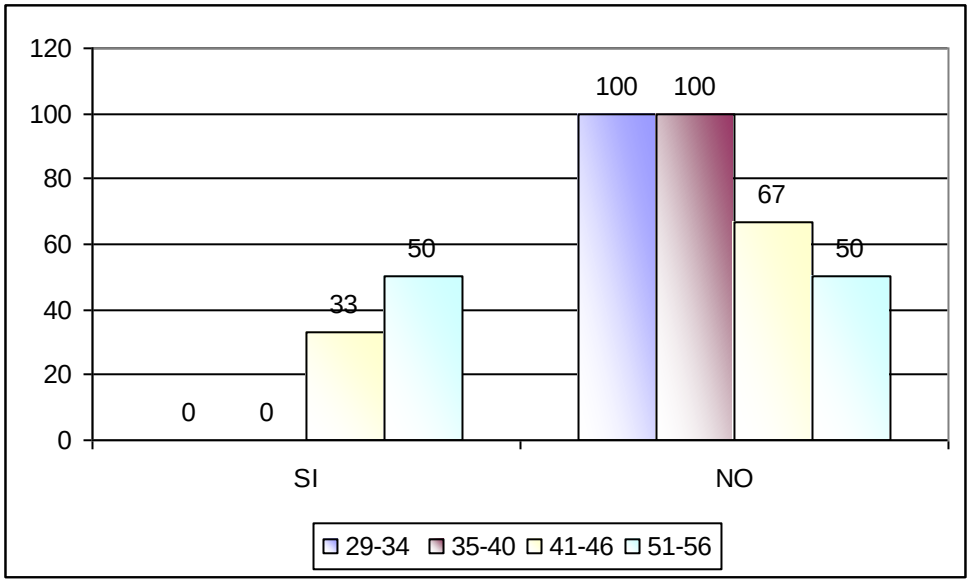
Estos datos son preocupantes porque se hace necesario que el estudiantado pueda platicar sobre la sexualidad de una forma abierta y sin tapujos, esto permitiría resolver todas las inquietudes que tuviese este grupo poblacional y les ayudaría a resolver cualquier situación problemática que se les presentase.

GRÁFICA # 32: DIFICULTADES PARA TRATAR LA SEXUALIDAD, SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES



Un 33% del profesorado (ver gráfica N° 33) entre 41 a 46 años manifiesta tener dificultades para tratar temas de sexualidad y un 50% del profesorado entre 51 a 56 años plantea lo mismo. Estos datos pueden deberse a que los temas de sexualidad han sido considerados como temas tabú y las dificultades manifestadas provienen de las personas más adultas, talvés este dato marque un patrón de diferencias entre las generaciones.

GRÁFICA # 33: DIFICULTADES PARA TRATAR LA SEXUALIDAD, SEGÚN SEXO DE DOCENTES



Lo positivo es que el 100% de los dos primeros rangos de edades plantea no tener dificultades para tratar temas de sexualidad, al igual que el 67% y el 50% de los dos últimos rangos establecidos. Esta situación es muy favorable porque el profesorado podría impartir en sus respectivas asignaturas algunos contenidos referentes a la construcción de la sexualidad y a la eliminación de los rechazos que existen respecto a la opción no heterosexual que elija cualquier persona, esto contribuiría al respeto a la diferencia, lo cual constituye un elemento fundamental que intenta fortalecer la carrera de ciencias sociales.

Conclusiones

I. El estudiantado presenta un menor grado de conocimiento sobre la categoría género que el profesorado.

II. En el presente año el estudiantado –en su mayoría- no ha recibido información sobre género; vale mencionar, que sus principales fuentes de información han sido los folletos, la televisión y las pláticas con amistades y familiares, como vemos, prácticamente no se han informado mediante la carrera de ciencias sociales. Por otro lado, la mayoría del profesorado ha recibido información sobre género en el presente año. Sus principales fuentes de indagación han sido: los periódicos, la televisión, las pláticas con amistades y familiares, la radio y en menor medida la maestría e Internet.

III. El estudiantado considera que la información sobre género se debe recibir en la UPNFM y a través de la carrera de ciencias sociales. La mayoría afirma que la información impartida sobre el tema en las asignaturas de la carrera ha sido poca y que la asignatura más pertinente para tratar el mismo es la sociología general. El profesorado también plantea que la información se debe recibir en la UPNFM, en la carrera, en los medios de comunicación y en menor medida en el hogar. Expresa que la información impartida en sus clases ha sido poca, lo cual se corresponde al observar que más de la mitad de profesores(as) no considera que el género debe ser transversalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IV. La mayoría de estudiantes desea un análisis más profundo sobre el tema en cuestión pues los mismos consideran que se le ha dado poca importancia al análisis de género en la carrera. Seguidamente, la mayoría de docentes piensa que no se le ha dado mucha importancia a la categoría; opina que en las clases se estudian tópicos relacionados al género, en contraste con las respuestas obtenidas del estudiantado; acepta que no se

encuentran preparados para tratar el tema; plantea que es necesario que se trabaje el mismo en la carrera y presenta la inquietud de que no están preparados para estudiarlo, arguyendo que la no preparación se debe -en su mayoría- a la falta de conocimiento y a los tabú culturales.

V. Tanto docentes como estudiantes consideran que el análisis de género es de suma importancia, por lo que el mismo debe ser tratado en las asignaturas de la carrera de ciencias sociales o en la UPNFM.

VI. El estudiantado en su mayoría considera que el profesorado se encuentra preparado para trabajar el tema de género en las asignaturas y manifiesta también una creciente demanda del estudio de dicha categoría. Lo cual se corresponde con el alto grado de disposición para estudiar la misma pues plantean que en clase no se ha estudiado el tema en cuestión. Por último, la totalidad del cuerpo docente está dispuesto a trabajar el tema en sus clases, es decir, existe un 100 % de disponibilidad por parte del profesorado.

VII. Existen marcadas diferencias en la concepción de lo femenino y lo masculino en estudiantes y docentes. Los mitos, roles y estereotipos tradicionales continúan prevaleciendo en el imaginario social de los(as) informantes.

VIII. El estudiantado presenta un rechazo hacia la homosexualidad o el lesbianismo. Se manifiesta en los resultados obtenidos la posible exclusión social hacia las personas con una orientación sexual diferente de la heterosexual; no se legitima como familia la unión de parejas de homosexuales o de lesbianas.

IX. La representación social de género en estudiantes y docentes es tradicional, machista y androcéntrica; pues el imaginario social de los mismos refleja el predominio de roles, estereotipos y creencias tradicionales. De esta forma, le adjudican un papel de subordinación a las mujeres y un papel activo a los hombres.

CONSIDERACIONES FINALES

1. Abordar la temática de género en la carrera de Ciencias Sociales y en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

2. Aprovechar el interés sobre los estudios de género que tienen docentes y estudiantes para diseñar talleres y capacitar sobre el tema.

3. Diseñar estrategias educativas que permitan el desarrollo de una mayor sensibilidad social en el profesorado y el estudiantado, sobre las diferencias sociales y culturales, sobre los modos de vida, sobre las opciones individuales del sujeto a ser social y sexualmente diferente.

4. Generar una actitud vigilante, crítica y tolerante sobre la naturaleza de nuestros imaginarios y cómo determinan nuestras representaciones sociales y, más específicamente, nuestra percepción social.

Bibliografía

ABRIC, Jean-Claude *et. al*. (2001)	*Prácticas sociales y representaciones*, Ediciones Coyoacán, México.
ACKER, Sandra (1994)	*Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid.
ALLEAU, René (1982)	*La ciencia de los símbolos*. Payot, París.
ALMERAS, Diane (2002)	*Lecturas en torno al concepto de imaginario: apuntes teóricos sobre el aporte de la memoria a la construcción social*. ww.uchile.cl/facultades/publicaciones/almeras.html, s.f.
ANSART, Pierre (1977)	*Ideologías, conflictos y poder*, en COLOMBO, Eduardo, *El imaginario social*, Nordan Editorial, Montevideo, 1989.
BARO, Ignacio (1989)	*Sistema, grupo y poder,* en MARTIN-BARO, Ignacio, *Acción e ideología, Psicología social desde Centroamérica*. UCA Editores.
BERGER, Meter L. y LUCKMANN, Thomas, (1995)	*La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
BERIAIN, Josetxo, (2003)	*El imaginario social moderno: politeísmo y modernidades múltiples*, Universidad Pública de Navarra.
CARLA, Anna	*Cuerpos femeninos en Guatemala a fines del siglo XIX: normalización y trasgresión,* VII Congreso Centroamericano de Historia, 19-23 de Julio, 2004.
CASTORIADI, Cornelius (1983)	*La institución imaginaria de la sociedad*, en BERIAIN, Josetxo, 2003, *El imaginario social moderno: politeísmo y modernidades múltiples*, Universidad Pública de Navarra
(1993)	*El mundo fragmentado*, Nordan-Comunidad Editorial,

	Montevideo.
(1998)	The imaginary institution of society, en ALMÉRAS, Diane, 2002, *Lecturas en torno al concepto de imaginario: apuntes teóricos sobre el aporte de la memoria a la construcción social,* ww.uchile.cl/facultades/publicaciones/almeras.html. s.f.
CEPAL (1994)	*Las mujeres en América Latina y el Caribe en los años noventa: elementos de diagnostico y propuestas*, Mar del Plata.
COLOMBO, Eduardo (1981)	La utopía contra la Escatología, en COLOMBO, Eduardo, 1989, *El imaginario social*, Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo.
(1989)	*El Imaginario Social*, Nordan-Comunidad, Montevideo
DE BEAUVOIR, Simone (1999)	*El segundo sexo*, Editorial Sudamericana S. A., Buenos Aires, Argentina
DIAZ, Esther (1995)	*La Filosofía de Michel Foucault*, Biblos, Buenos Aires, Argentina
DURAND, Gilbert, (1964)	L´imagination Symbolique, P.U.F., París.
FARR, Robert, (1986)	*Las representaciones sociales*, en MORA, Martín, 2002, *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*.
GARCIA, C. M (1987)	*El pensamiento del profesor. Análisis de investigaciones empleadas en el estudio de los pensamientos, juicios y decisiones de los profesores*, CEAC. Barcelona
GARCIA MESEGUER, Álvaro (1994)	*¿Es sexista la lengua española?,* Paidós, Barcelona, España.
GEDDES, Patrick, (1915)	Ciudades en evolución, en CARLA, Anna. *Cuerpos femeninos en Guatemala a fines del siglo XIX: normalización y transgresión*, (VII Congreso Centroamericano de Historia, 19-23 de Julio), 2004.

GIRARD, R, (1982)	*El misterio de nuestro mundo. Claves para una interpretación antropológica*, Salamanca.
Giroux, Henry (1997)	*Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Paidós, Barcelona.
IBAÑEZ, Tomás (1988)	*Ideología de la vida cotidiana*, Sendai, Barcelona,.
JODELET, Dense (1984)	La representación social: fenómenos, concepto y teoría, Paidós, Barcelona.
(1989)	Las representaciones sociales, Paris, PUF.
LAGARDE, Marcela (1997)	*Identidad de género y derechos humanos, Estudios básicos de derechos humanos IV*, IIDH-ASDI-Comisión de la U. E., Costa Rica, http://feministas/Lagarde.pdf. s.f.
LAMAS, Marta (1994)	"Acerca del concepto género" (ponencia presentada al XII Congreso de la Unión Internacional de Antropología), México.
LAQUEAR, Thomas (1994)	*La construcción del sexo*, Cátedra, Madrid.
LOSANO, Peña Marín (1997)	*Análisis del discurso*, Cátedra, Madrid.
MACDONALD,Madeleine (1980)	Schooling in the reproduction of class and gender relations, en ACKER, Sandra, 1994, *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, NARCEA, S.A. Madrid.
MEAD, George (1934)	*Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires.
MELICH, Joan Carles, (1996)	*Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós, Madrid.
MENDOZA, Breny (1995)	*La inestabilidad del concepto de género*. Paraninfo, año 4, No. 8, Tegucigalpa, Honduras
MONEY, J (1955)	Hermaphroditism, Gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings, en

	MONTECINO, Sonia, 1997, *Palabra dicha escritos sobre género, identidades, mestizajes*, « libros electrónicos» Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile.
MONTECINO, Sonia (1997)	*Palabra dicha escritos sobre género, identidades, mestizajes*, « libros electrónicos» Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile.
MORA, Martín (2002)	*La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovivi***,** Atenea Digital, México,– num 2, disponible en http: //blues.uab.es/atenea/num2/Mora.pdf
MOREL, Judith (1996)	*La construcción social de lo femenino y lo masculino en los libros de texto de educación cívica de Honduras*, (tesis de Maestría), FLACSO, Buenos Aires.
MOSCOVICI, Serge, (1975)	*Introducción a la Psicología Social*, Barcelona.
(1984)	*Psicología Social*, París, PUF.
NOEL, María, (1988)	*Filosofía de la Imaginación*, Siglo XXI, México.
ORTNER, Sherry (1972)	¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?, en MONTECINO, Sonia, 1997, *Palabra dicha escritos sobre género, identidades, mestizajes*, « libros electrónicos» Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile.
PAEZ, D. y BASABE, N. (1992)	Los jóvenes y el consumo del alcohol. Representaciones sociales, en VÁSQUEZ, Ernesto, 2000, *El placer sexual masculino: Masculinidades y sexualidades en los relatos de vida de varones adultos jóvenes de clase media de Buenos Aires,* (tesis de Maestría), Buenos Aires.
PISANO, Margarita (2004)	*El triunfo de la masculinidad*, Fem-e-libros/creatividad feminista, www.mpisano.cl, s.f.
RIGAL, Luis (1994)	*Reiventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular*, CIPES, Buenos Aires

ROSZAK, Theodore (1969)	El nacimiento de una contracultura, en TOSCANO, Marco, 1999, *Filosofía, cultura y diferencia sexual*, Plaza y Valdés, Ciudad de México, México.
RUBIN, Gayle (1984)	Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad, en CAROLE, Vance, 1989, *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina,* Revolución, Madrid
SCOTT, Joan (1985)	*El género: una categoría útil para el análisis histórico*, en CANGIANO, Maria Cecilia y DUBOIS, Lindsay, 1993, *De mujer a género: Teoría, Interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales,* CEAL, Buenos Aires.
SERRES, Michel (1990)	El contrato natural, Pre-textos, en TOSCANO, Marco, 1999, *Filosofía, cultura y diferencia sexual*, Plaza y Valdés, Ciudad de México, México.
Sinay, Sergio (2002)	*Misterios masculinos que las mujeres no comprenden*, Océano, Argentina.
STOLLER, Robert (1964)	*Sex and gender*, Jason Aronson, New York.
STRAUSS, Lévi (2001)	*Mitológicas*, Editorial Siglo XXI.
TAYLOR y BOGDAN (1996)	*Introducción a los métodos cualitativos de investigación,* Paidós, Ibérica. Barcelona.
TOSCANO, Marco (1999)	*Filosofía, cultura y diferencia sexual*, Plaza y Valdés, Ciudad de México.
VASQUEZ, Ernesto (2000)	*El placer sexual masculino: Masculinidades y sexualidades en los relatos de vida de varones adultos jóvenes de clase media de Buenos Aires*, (tesis de Maestría), Buenos Aires.
VYGOTSKY, Lev (1979)	*Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona.

WALLOY, Silvia (1990)	*Cultura*, en Teorizando sobre el Patriarcado, Basil, Blockrie
WITTGENSTEIN, L (1988)	*Investigaciones Filosóficas*. Ed. Crítica. Barcelona.
ZACCAGNINI, Mario (2003)	*Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social*, OEI-Revista Iberoamericana de Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata.

ANEXO N^{O} 1.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES. INSTRUMENTO DEL ESTUDIANTADO

Las representaciones sociales de género en el estudiantado y el profesorado de Ciencias Sociales del sistema presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

PRESENTACIÓN.

Actualmente en el departamento de ciencias sociales se está realizando una investigación sobre la representación social de género que poseen estudiantes y docentes de la carrera de ciencias sociales, con el propósito de trazar futuras estrategias para el mejoramiento del plan de estudio actual. El estudio es realizado por la licenciada Paola Bulnes y el mismo constituye la tesis de la maestría en estudios de género y educación.

Este cuestionario es anónimo. Es decir, nadie podrá identificar sus respuestas, las cuales serán tratadas con la más absoluta confidencialidad y reserva.

Su participación es voluntaria, si por alguna razón no desea participar puede comunicar su decisión en este momento.

INSTRUCCIONES: El cuestionario contiene una serie de preguntas y de afirmaciones, cada una de las cuales tienen diversas categorías de respuesta. Le solicitamos que lea con atención cada una de ellas y proporcione una respuesta sincera y honesta. Recuerde que **NO** existen respuestas buenas ni malas. **GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

DATOS GENERALES

1. EDAD *(Marque con una X)*

17 – 22 Años _____
23 – 28 Años _____
29 – 34 Años _____
35 – 40 Años _____
41 – 46 Años _____
51 – 56 Años _____
61 – 66 Años _____
67 o más años _____

2. SEXO: F _____ M _____

3. ¿Es usted docente?: SI_____ NO_____

4. (Sólo si su respuesta fue positiva en la pregunta anterior)
AÑOS DE SERVICIO: _____

5. Está estudiando en la UPNFM a: Tiempo completo ____ Medio Tiempo ____

6. ¿Cuál ha sido su **principal fuente de información** sobre la temática de género?

Licenciatura _____ Radio _____
Periódicos, revistas _____ TV _____
Folletos _____ Capacitaciones _____
Pláticas con amistades o colegas _____ Internet _____
Otros _____
(Especificar)

7. Según su criterio, el género se refiere a:

a) Sexo _____
b) Características biológicas. _____
c) Mujer _____
d) Construcciones Sociales, culturales _____
e) Hombre _____
f) Ninguno _____

8. En el presente año, ¿ha recibido información sobre la temática de género?

Sí _____ No _____

9. Cada una de las siguientes afirmaciones se refiere a una creencia común sobre género para algunas personas. Su tarea consiste en marcar, si está Totalmente de Acuerdo (TA), Relativamente de Acuerdo (RA), Relativamente en Desacuerdo (RD) o Totalmente en Desacuerdo (TD).

		Totalmente de Acuerdo	**Relativamente de Acuerdo**	**Relativamente en Desacuerdo**	**Totalmente en Desacuerdo**
a)	La mayor responsabilidad económica del hogar, debe recaer en el hombre.				
b)	La mayor responsabilidad del hogar debe ser de las mujeres.				
c)	Las mujeres son mejores para la crianza de los hijos(as), debido a su instinto maternal.				
d)	Las mujeres se sienten realizadas cuando se convierten en mamá.				
e)	Los varones que lloran públicamente son afeminados.				
f)	Existen juguetes que son sólo para niñas.				
g)	Existen juguetes que son sólo para los niños.				

		Totalmente de Acuerdo	Relativamente de Acuerdo	Relativamente en Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
h)	Tanto la mujer como el hombre pueden realizar cualquier tipo de actividad laboral.				
i)	La familia debe estar compuesta por el padre, la madre y los(as) hijos(as).				
j)	El hombre es el complemento de la mujer.				
k)	Las mujeres son más fieles en su relación de pareja.				
l)	La mayor responsabilidad para evitar los embarazos, debe recaer en la mujer.				
m)	Una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos(as).				
n)	El hombre debe ser el jefe del hogar.				
o)	El trabajo doméstico debe tener un reconocimiento económico.				
p)	Existen unos trabajos más apropiados para mujeres y otros más apropiados para hombres.				
q)	Los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas.				
r)	El hombre tiene mayores necesidades sexuales que la mujer.				
s)	Las mujeres son aptas para labores de relaciones públicas.				
t)	Las mujeres no saben hacer uso del poder.				
u)	Las parejas de gay, lesbianas o transexuales no deberían casarse.				
v)	Las parejas de gays, lesbianas o transexuales no son familias.				
w)	Las parejas de gay, lesbianas o transexuales no deberían tener hijos.				
x)	Compartir espacios físicos con gays, lesbianas o transexuales me incomoda.				
y)	Excluiría de mi grupo a un amigo o una amiga si supiese que es gay, lesbiana o transexual.				

10. Si tuviese que describir a la mujer, usted diría que es: **(marque <u>cuatro</u> de las alternativas según el grado de importancia (1, 2, 3, 4))**

a) Dócil, _____
b) Paciente, _____
c) Política. _____
d) Trabajadora, _____
e) Activa, _____
f) Inteligente, _____
g) Dulce, _____
h) Creativa, _____
i) Pasiva, _____
j) Proveedora de los alimentos, _____
k) Receptora de los alimentos, _____
l) Amable, _____
m) Sociable _____
n) Fiel, _____
o) Hermosa, _____

11. Si tuviese que describir al hombre, usted diría que es: **(marque <u>cuatro</u> de las alternativas según el grado de importancia (1, 2, 3, 4))**

a) Dócil, _____
b) Paciente, _____
c) Político. _____
d) Trabajador, _____
e) Activo, _____
f) Inteligente, _____
g) Dulce, _____
h) Creativo, _____
i) Pasivo, _____

j) Proveedor de los alimentos, _____

k) Receptor de los alimentos, _____

l) Amable, _____

m) Sociable _____

n) Fiel, _____

o) Hermoso, _____

12. Marque con una **X** si, no o indeciso según su opinión.

	AFIRMACIÓN	SI	INDECISO	N0	N0 SE
12.1	Se está exagerando o dando demasiada importancia al tema del género.				
12.2	En las clases de la carrera se analizan temas relacionados con el género.				
12.3	Me gustaría que en la carrera se hablara más de la temática de género.				

13. ¿Dónde cree usted que se debe recibir información sobre el tema de género?

(Puede marcar más de una opción según nivel de importancia, 1, 2, 3)

a) En la UPNFM. _____

b) En las asignaturas de la carrera _____

c) En la casa _____

d) A través de los medios de comunicación _____

e) Otros _____

(Especificar)

14. ¿En qué asignaturas de la especialidad cree usted que es más pertinente hablar sobre género? (Puede marcar más de una opción).

a) Antropología _____
b) Sociología general _____
c) Ciencias Políticas. _____
d) Sociología rural _____
e) Historia universal _____
f) Economía _____
g) Geografía _____
h) Promoción social _____
i) Sociología urbana _____
j) Etnología. _____
k) Investigación social. _____
l) Historia contemporánea ____
m) Teoría de la historia. _____
n) Teoría sociológica. _____
o) Seminario de Estado y sociedad _____
Todas _____

15. ¿Los y las docentes de la carrera de ciencias sociales están preparados para trabajar el tema de género?

a) Si _____ b) No _____

15.1. (Sólo en caso de haber escogido el inciso b). ¿Por qué no están preparados(as)? (**Señale 3 razones según nivel de importancia, 1, 2, 3**)

a) Poco conocimiento _____
b) Falta de voluntad _____
c) Escasa bibliografía _____
d) Poco interés hacia el tema _____
e) No está contemplado el género como tema dentro de la asignatura _____
f) Otros _____

(Especificar)

16 .¿Cuánta responsabilidad cree usted que tiene la carrera de ciencias sociales en el análisis de género?

a) Mucha _____ b) Poca _____ c) Nada _____

17 .¿Cree usted necesario trabajar el tema de género en la carrera de sociales?

a) Si _____ b) No _____

18. La información que ha recibido en las asignaturas de la carrera de sociales sobre el género es:

a) Mucha información _____
b) Suficiente información _____
c) Poca información _____
d) Nada de información _____

19. ¿Usted cree que los(as) docentes de sociales en sus clases trabajan la temática de género?

a) Si _____ b) No _____

20. Tiene usted dificultades para tratar temas de sexualidad.

a) Si _____ b) No _____

21. ¿En alguna asignatura de la carrera usted estudió sobre el tema de género?

a) Si _____ b) No _____

¿Cuál(es)? _____

22. ¿Estaría usted dispuesto(a) a estudiar la temática de género en la carrera en caso de que se contemple en las asignaturas?

a) Si _____ b) No _____

23. ¿Estaría usted dispuesto(a) a formar parte de un grupo académico que desempeñara en un futuro actividades referentes al estudio de la temática de género?

a) SI _____ b) NO _____

Nombre y apellidos (sólo si su respuesta es positiva): _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO N^{O} 2.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES. INSTRUMENTO DEL PROFESORADO.

Las representaciones sociales de género en el estudiantado y el profesorado de Ciencias Sociales del sistema presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

PRESENTACIÓN.

Actualmente en el departamento de ciencias sociales se está realizando una investigación sobre la representación social de género que poseen estudiantes y docentes de la carrera de ciencias sociales, con el propósito de trazar futuras estrategias para el mejoramiento del plan de estudio actual. El estudio es realizado por la licenciada Paola Bulnes y el mismo constituye la tesis de la maestría en estudios de género y educación.

Este cuestionario es anónimo. Es decir, nadie podrá identificar sus respuestas, las cuales serán tratadas con la más absoluta confidencialidad y reserva.

Su participación es voluntaria, si por alguna razón no desea participar puede comunicar su decisión en este momento.

INSTRUCCIONES: El cuestionario contiene una serie de preguntas y de afirmaciones, cada una de las cuales tienen diversas categorías de respuesta. Le solicitamos que lea con atención cada una de ellas y proporcione una respuesta sincera y honesta. Recuerde que **NO** existen respuestas buenas ni malas. **GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

DATOS GENERALES

1. EDAD *(Marque con una X)*

29 – 34 Años _____
35 – 40 Años _____
41 – 46 Años _____
51 – 56 Años _____
61 – 66 Años _____
67 o más años _____

2. SEXO: F _____ M _____

3. ESPECIALIDAD:

_____

4. AÑOS DE SERVICIO DOCENTE: _____

5. CATEGORÍA: Tiempo completo ____ Medio Tiempo _____ Por hora ____

6. ¿Cuál ha sido su **principal fuente de información** sobre la temática de género?

Licenciatura _____ Radio _____
Maestría _____ Periódicos, revistas _____
Doctorado _____ Capacitaciones _____
Folletos _____ TV _____
Internet _____ Pláticas con amistades o colegas _____
Otros _____
(Especificar)

7. Según su criterio, el género se refiere a:

g) Sexo _____
h) Características biológicas. _____
i) Mujer _____
j) Construcciones Sociales, culturales _____
k) Hombre _____
l) Ninguno _____

8. En el presente año, ¿ha recibido información sobre la temática de género?

Sí _____ No _____

9. Cada una de las siguientes afirmaciones se refiere a una creencia común sobre género para algunas personas. Su tarea consiste en marcar, si está Totalmente de Acuerdo (TA), Relativamente de Acuerdo (RA), Relativamente en Desacuerdo (RD) o Totalmente en Desacuerdo (TD).

		Totalmente de Acuerdo	**Relativamente de Acuerdo**	**Relativamente en Desacuerdo**	**Totalmente en Desacuerdo**
a)	La mayor responsabilidad económica del hogar, debe recaer en el hombre.				
b)	La mayor responsabilidad del hogar debe ser de las mujeres.				
c)	Las mujeres son mejores para la crianza de los hijos(as), debido a su instinto maternal.				
d)	Las mujeres se sienten realizadas cuando se convierten en mamá.				
e)	Los varones que lloran públicamente son afeminados.				
f)	Existen juguetes que son sólo para niñas.				
g)	Existen juguetes que son sólo para los niños.				
h)	Tanto la mujer como el hombre pueden realizar cualquier tipo de				

	actividad laboral.				
i)	La familia debe estar compuesta por el padre, la madre y los(as) hijos(as).				
j)	El hombre es el complemento de la mujer.				
k)	Las mujeres son más fieles en su relación de pareja.				
l)	La mayor responsabilidad para evitar los embarazos, debe recaer en la mujer.				
m	Una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos(as).				
n)	El hombre debe ser el jefe del hogar.				
o)	El trabajo doméstico debe tener un reconocimiento económico.				
p)	Existen unos trabajos más apropiados para mujeres y otros más apropiados para hombres.				
q)	Los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas.				
r)	El hombre tiene mayores necesidades sexuales que la mujer.				
s)	Las mujeres son aptas para labores de relaciones públicas.				
t)	Las mujeres no saben hacer uso del poder.				

10. Si tuviese que describir a la mujer, usted diría que es: **(marque <u>cuatro</u> de las alternativas según el grado de importancia (1, 2, 3, 4))**

a) Dócil, _____
b) Paciente, _____
c) Política. _____
d) Trabajadora, _____
e) Activa, _____
f) Inteligente, _____
g) Dulce, _____
h) Creativa, _____

i) Pasiva, _____

j) Proveedora de los alimentos, _____

k) Receptora de los alimentos, _____

l) Amable, _____

m) Sociable _____

n) Fiel, _____

o) Hermosa, _____

11. Si tuviese que describir al hombre, usted diría que es: **(marque <u>cuatro</u> de las alternativas según el grado de importancia (1, 2, 3, 4))**

a) Dócil, _____

b) Paciente, _____

c) Político. _____

d) Trabajador, _____

e) Activo, _____

f) Inteligente, _____

g) Dulce, _____

h) Creativo, _____

i) Pasivo, _____

j) Proveedor de los alimentos, _____

k) Receptor de los alimentos, _____

l) Amable, _____

m) Sociable _____

n) Fiel, _____

o) Hermoso, _____

12. Marque con una **X** si, no o indeciso según su opinión.

	AFIRMACIÓN	SI	INDECISO	N0	N0 SE
12.1	Se está exagerando o dando demasiada importancia al tema del género.				
12.2	En mis clases se analizan temas relacionados con el género.				
12.3	En mis clases me gustaría realizar un análisis de género más profundo.				

13. ¿Dónde cree usted que se debe recibir información sobre el tema de género?
(Puede marcar más de una opción según nivel de importancia, 1, 2, 3)

a) En la UPNFM. _____
b) En las asignaturas de la carrera _____
c) En la casa _____
d) A través de los medios de comunicación _____
e) Otros _____
(Especificar)

14. ¿En qué asignaturas de la especialidad cree usted que es más pertinente hablar sobre género? (Puede marcar más de una opción).

a) Antropología _____
b) Sociología _____
c) Ciencias Políticas. _____
d) Sociología rural _____
e) Historia universal _____
f) Economía _____
g) Geografía _____
h) Promoción social _____
i) Sociología urbana _____
j) Etnología. _____
k) Investigación social. _____
l) Historia contemporánea ____
m) Teoría de la historia. _____
n) Teoría sociológica. _____
o) Seminario de Estado y Sociedad _____
Todas _____

15. ¿Los y las docentes de la carrera de ciencias sociales están preparados para trabajar el tema de género?

a) Si _____ b) No _____

15.1. (Sólo en caso de haber escogido el inciso b). ¿Por qué no están preparados(as)?

(**Señale 3 razones según nivel de importancia, 1, 2, 3**)

a) Poco conocimiento _____
b) Falta de voluntad _____
c) Escasa bibliografía _____
d) Poco interés hacia el tema _____
e) No está contemplado como tema dentro de las asignaturas _____
f) Otros _____

(Especificar)

16 .¿Cuánta responsabilidad cree usted que tiene la carrera de ciencias sociales en el análisis de género?

a) Mucha _____ b) Poca _____ c) Nada _____

17 .¿Cree usted necesario trabajar el tema de género en la carrera de sociales?

a) Si _____ b) No _____

18. ¿**Personalmente** que dificultades encuentra usted para trabajar el tema de género en sus clases (**Señale 3 razones según nivel de importancia, 1, 2, 3**)

a) Falta de conocimiento _____
b) Desinterés en el tema _____
c) Escasa bibliografía _____

d) Resistencia del estudiantado _____

e) Resistencia del profesorado _____

f) Prevalecen tabús culturales _____

19. ¿Tiene usted suficiente información para poder trabajar el tema de género en sus clases?

a) Si _____ b) No _____

20. La información que ha impartido en sus asignaturas sobre el género es:

a) Mucha información _____

b) Suficiente información _____

c) Poca información _____

d) Nada de información _____

21. ¿Sabría usted cómo trabajar el tema de género en sus clases?

a) Si _____ b) No _____

22. Tiene usted dificultades para tratar temas de sexualidad.

a) Si _____ b) No _____

23. ¿Está usted dispuesto(a) a trabajar la temática de género en sus clases?

a) Si _____ b) No _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN