

## Cambian los discursos: ¿Cambios en las prácticas?

Sandra Araya Umaña

El estudio de las representaciones sociales (RS) de género constituye una manera novedosa de comprender, de forma más profunda y crítica, las razones por las que en la educación se siguen manifestando prácticas que comprometen la construcción de las relaciones igualitarias entre las mujeres y los hombres.

Como teoría y metodología, el abordaje de las RS ofrece una veta teórica muy rica y susceptible de conocer, descubrir y generar nuevos conocimientos en el campo educativo, en tanto que (Banchs, 1991: 14):

**Desde** el punto de vista teórico, permiten conocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Moscovici (1979) identifica dos procesos de determinación social de las representaciones sociales: la determinación lateral y la central. La primera se refiere a los procesos microsociales y la segunda a los macrosociales. Justamente, desde la segunda

es posible observar la huella de una cultura con su historia y de un contexto societal global sobre una representación. En este sentido, un terreno particularmente fértil para estudiar la temática de las RS son las concepciones y relaciones de género, ya que están atravesadas por una cultura milenaria de relaciones de poder.

**Desde** el punto de vista aplicado, el estudio de las RS es de fundamental importancia en los procesos de concientización colectiva. En efecto, en las representaciones se materializan contenidos ideológicos que sirven para encubrir la realidad, de manera que una investigación, y en particular una desde la perspectiva de género, que pretenda desermascarar el rol ideologizante de creencias compartidas, lo puede hacer al devolver la información analizada a las personas que participaron en la investigación. En particular, al identificar y cuestionar el núcleo figurativo alrededor del cual se articulan esas creencias ideologizadas, podemos cambiarlas haciendo que las personas tomen conciencia de la realidad que ellas ocultan.

**Las** estrategias de intervención para la modificación de aquellos aspectos que así lo ameriten se hacen más efectivas pues se apoyan en el conocimiento de las maneras como las personas perciben el objeto en el que se desea intervenir. No se trata, entonces de prescribir una serie de pasos y recetas para lograr la equidad de género como si

los y las educadoras fueran entes pasivos y pasivas, al contrario, su carácter de personas activas y constructoras de su propia realidad coloca esta característica de la teoría de las rs en un lugar preponderante.

En la actualidad, lo anterior tiene especial relevancia debido a que el nuevo discurso del género ha cobrado un lugar relevante en las esferas públicas y privadas. Ello hace que, independientemente de la calidad y la cantidad de información que sobre dicha temática se tenga, existe una exigencia social que obliga a opinar sobre la misma.

De acuerdo con Mscovici (*op. cit.*), esta exigencia social constituye la presión a la inferencia que, junto con la dispersión de la información y la focalización, conforman las tres condiciones de emergencia de las rs. Es decir, por la relevancia de un tema y por la influencia del medio social, las personas se ven obligadas a opinar o a emitir un criterio, lo que a su vez incide en las actitudes que se adoptan ante el foco de atención.

Partiendo de lo anterior, he realizado una investigación<sup>1</sup> en los procesos de formación docente con el fin de abordar las representaciones sociales de equidad de género de los formadores y las formadoras de educadores y educadoras del nivel de secundaria y así identificar los efectos del recién legitimado discurso del género en los espacios universitarios de formación docente.

Dicha investigación se realizó desde el enfoque procesual,<sup>2</sup> el cual reconoce, entre otros supuestos

<sup>1</sup> "La equidad de género desde la representación social de los formadores y las formadoras del profesorado de segunda enseñanza". Investigación doctoral en el Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, 2001.

<sup>2</sup> Los dos modos de apropiación más comunes de la teoría de las rs son el enfoque procesual y el enfoque estructural. El primero asume ciertas características del interaccionismo simbólico, y el segundo, características cercanas a la psicología social

cognitiva de la línea estadounidense. Si bien es posible que estos dos enfoques no se encuentren en forma pura, puede afirmarse que los estudios sobre representaciones sociales se pueden agrupar a lo largo de un *continuum* en uno de cuyos extremos está el enfoque procesual, y en el otro el enfoque estructural (Banchs, 1999).

ontológicos (Banchs, 1999), la naturaleza simbólica e histórica de la realidad social. De este modo, este enfoque privilegia el uso de técnicas cualitativas de investigación social, en particular el uso de la entrevista en profundidad, pues es la técnica con que clásicamente se accede al contenido de una representación.

Para el análisis de la información se recurrió a los procedimientos de la escuela metodológica *Grounded Theory*, pues esta metodología propone un tipo de aproximación a la investigación que coincide con los postulados teóricos y epistemológicos de la teoría de las representaciones sociales (Krause, 1998).

La población participante en el estudio fueron seis profesoras y seis profesores, responsables de impartir el componente educativo del estudiantado que cursa las carreras de enseñanza en las siguientes especialidades: estudios sociales, ciencias, inglés, español, francés, música, artes plásticas, matemáticas, comercio y religión.

Cabe mencionar, por último, que la investigación se fincó en cuatro premisas básicas:

**Ia** existencia de prácticas sexistas en la educación y su necesidad de erradicarlas para así contribuir a la construcción de la igualdad entre los sexos.

**Ia** posibilidad de hacer cambios desde la educación y más particularmente desde los procesos de formación docente, no sólo por sus características sino también por la ac-

tuación protagónica del profesorado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

**El** devenir crítico de una formación docente orientada por un saber dialógico y equitativo que a su vez contribuirá con una mejor y mayor respuesta a las demandas provenientes de las características del ciclo de vida de la población estudiantil.

**Necesidad** de partir del profesorado para así comprender las formas en que es incorporado un discurso social.

### **La teoría de las representaciones sociales**

Propuesta por Serge Moscovici, en 1961, es producto de diez años de estudio acerca de cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social. En sus postulados epistemológicos, parte de una concepción activa de las personas, capaces de construir el mundo y modificarlo con sus prácticas sociales.

Las RS hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. En términos de Moscovici (*op. cit.*), las RS designan una forma específica de conocimiento: *el saber del sentido común*.

Si bien las RS constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas, el concepto de representación social no se debe confundir con cualquiera de los anteriormente mencionados, pues cuando se habla de RS se parte de que no hay un corte entre el

universo exterior y el universo de las personas o de los grupos y de que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común. El objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y sólo existe para ellas en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo.

Los conceptos de imagen, de opinión y de actitud no tienen en cuenta esas vinculaciones, ni la apertura que las acompaña en tanto consideran a los grupos en forma estática, no por lo que crean y lo que comunican, sino porque utilizan una información que circula en la sociedad.

En resumen, las rs son conjuntos dinámicos. Su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de esos comportamientos, o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, *op. cit.*). En este sentido, se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que mujeres y hombres actúan en el mundo.

Ubicadas en el contexto de los procesos cognitivos, las rs son una forma de pensamiento social cuya función es conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo. Esta connotación social del pensamiento no permite lo estático, por el contrario, plantea la percepción de la vida cotidiana como un continuo intercambio entre

las personas: cómo conocen, cómo explican y cómo comunican las vivencias. Funcionalmente, las *RS* *clasifican* a los objetos sociales, los *explican* y los *evalúan* a partir del discurso y de creencias de sentido común y es este conocimiento el elemento base de la interacción. Las *RS* se constituyen en realidad social en tanto conforman y se apoyan en fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales.

### **Formación de las representaciones sociales**

Las *RS* se construyen a partir de una serie de materiales de muy diversas procedencias:

**El** *fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia.*

Este fondo cultural común circula en la sociedad bajo la forma de creencias ampliamente compartidas, de valores considerados como básicos y de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y hasta la identidad de la propia sociedad. Todo ello se materializa en las diversas instituciones sociales, por ejemplo, en la lengua y en general en todos los objetos materiales. De acuerdo con Ibáñez (1988) se puede afirmar que en su plano más general, las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada

y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno.

**Los** *mecanismos de anclaje y objetivación.* Ambos son mecanismos que provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales. El primero de ellos concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas. El segundo da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones. Ambos mecanismos están expuestos con más profundidad en líneas posteriores.

**El** *conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social.* Es, en efecto, en los procesos de comunicación social donde se origina principalmente la construcción de las representaciones sociales. En este sentido, los medios de comunicación de masas tienen un peso preponderante para transmitir valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas. Otra modalidad de la comunicación social, cuya influencia es igualmente capital, es la comunicación interpersonal y más precisamente la de las innumerables conversaciones en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera de



su vida cotidiana, ya sea interviniendo directamente en ellas, ya sea como auditora pasiva y más o menos accidental. Además de que en las conversaciones diarias se crean *filosofías comunes* acerca, entre otras cosas, de la crianza de los hijos y de las hijas y las relaciones de pareja; las comunicaciones sociales serían difícilmente posibles si no se desarrollaran en el contexto de una serie suficientemente amplia de representaciones compartidas. En este sentido, las conversaciones se pueden definir como el lugar donde las personas, provistas de unos esquemas interpretativos socialmente adquiridos, construyen y negocian el sentido de la interacción (Criado, 1991).

### **El proceso de objetivación**

El amor, la amistad, la educación son, entre otras, muchas de las cosas de las que no se tiene un conocimiento concreto y, sin embargo, en forma consuetudinaria las personas hablan de ellas como si fueran cosas tangibles y concretas (Wagner y Elejabarrieta, 1998).

Esta concretización de lo abstracto se lleva a cabo por el proceso de objetivación, por lo que dicho proceso es fundamental en el conocimiento social. Así, el proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas.

Este proceso permite que lo invisible se convierta en perceptible, por medio de tres fases (Jodelet, 1984): a) *la construcción selectiva*, es decir, la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Las personas retienen sólo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores; b) *el esquema figurativo*, que es una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar. Las ideas abstractas se convierten en formas icónicas y a estas imágenes estructuradas es a lo que Moscovici (1979, 1981, 1984a y b) ha denominado núcleo figurativo; c) *la naturalización*, lo cual equivale a que las imágenes sustituyen la realidad y, de esta manera, la imagen pierde su carácter simbólico y se convierte en una realidad con existencia autónoma. Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido. Sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se le aplican figuras que parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, y son esas imágenes las que finalmente constituyen la realidad cotidiana.

### **El proceso de anclaje**

Al igual que el proceso de objetivación, el de anclaje permite transformar lo que es extraño en familiar. Sin embargo, el proceso de anclaje actúa en una dirección diferente al de objetivación. Si lo propio de la objetivación es reducir la incertidumbre ante los ob-

jetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el proceso de anclaje permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones por medio de: a) la inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente y b) la instrumentalización social del objeto representado; es decir, la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión.

Si bien el proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones o el contacto con objetos que no son familiares para las personas, hay que advertir que las innovaciones no son tratadas de igual manera por todos los grupos sociales, lo cual evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales.

Los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. Si el nuevo objeto que ha aparecido en el campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, éste se mostrará mucho más receptivo. En definitiva, la integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos como por la posición social de las personas y de los grupos.

El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender cómo se confiere un significado al objeto representado, cómo se utiliza la representación en tanto sistema de

interpretación y de comportamiento, y cómo opera la RS en un sistema de recepción informativa (Jodelet, *op. cit.*).

El anclaje y la objetivación, actuando conjuntamente, sirven para guiar los comportamientos. La representación objetivizada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos.

### **Las representaciones sociales de género**

Independiente del contexto social en que surjan, y por lo tanto de las diferencias que puedan mostrar, así como de los cambios operados en ellas a través del tiempo, las RS de género han estado fincadas en el perenne contraste entre lo femenino y lo masculino. Este contraste ha creado diferencias que constituyen una forma clave para que los seres humanos se identifiquen como personas, para organizar las relaciones sociales y para simbolizar los acontecimientos y procesos naturales y sociales significativos (Harding, 1996).

Por lo anterior, un rasgo constante en las RS de género es que ellas vehiculizan un saber, una construcción social de las categorías de sexo destinadas a mantener relaciones de supremacía y de dominación de parte de un sexo, que suele ser el masculino. Así, las diferencias entre los sexos se convierten en el sexo natural, biológico, y éste a su vez se vuelve el principio explicativo que permite justificar las desigualdades entre los sexos (Mosconi, 1998).

Las RS de género se presentan en todos los ámbitos de la vida, actuando como imperativos en el ordenamiento de las relaciones

sociales mediante un discurso social. Este discurso se sustenta en la existencia de dos sexos y normatiza que los cuerpos considerados como masculino y femenino, actúen con los códigos sociales y culturales asignados respectivamente. A su vez, ello hace que las prácticas sociales tengan un significado distinto para mujeres y hombres, pues están siendo leídas desde discursos diferentes.

A partir de lo anterior se construye la feminidad y la masculinidad como conjuntos de rasgos reificados que operan en la *RS* de sí; en la *RS* de los y las otras, así como en las *RS* de los grupos sociales en general. Las *RS* sobre la feminidad y la masculinidad funcionan todo el tiempo en la vida cotidiana permitiendo no sólo la comunicación y la actuación en el mundo de las mujeres y de los hombres, sino también el enjuiciamiento y la calificación de esa actuación. Un ejemplo de ello son las representaciones sobre la sexualidad:

La polaridad "masculino/femenino" fue y sigue siendo un tema central en casi todas las representaciones de la sexualidad. Desde la perspectiva del "sentido común", la sexualidad masculina y la femenina aparecen como diferentes: se considera que la sexualidad masculina es activa, espontánea, genital, fácilmente estimulada por objetos y fantasías, en contraste, la sexualidad femenina, se considera que es básicamente expresiva y que responde a la sexualidad del varón (Bland, *cfr.* De Lauretis, 1991: 253).

Este proceso, sin embargo, no es unidireccional. Al ser las  $\mathfrak{R}$  pensamiento constituyente y pensamiento constituido —o, dicho de otra manera, al ser proceso y producto a la vez—, la  $\mathfrak{R}$  del género afecta su construcción subjetiva y, a su vez, la representación subjetiva del género, es decir, la auto-representación afecta su construcción social.

Esto significa que si bien la realidad social está compuesta por representaciones de género, también es cierto que cuando dichas representaciones integran las innovaciones modificándolas y viéndose modificadas por ellas, no están actuando como un producto "ya hecho", sino como un mecanismo que está en construcción, a la vez que ejerce una actividad constructora.

Si bien las  $\mathfrak{R}$  circulan en el medio social, éstas no son aceptadas pasivamente por las personas, quienes, por medio de la introducción de cambios en la manera de ponerlas en práctica, las modifican. Esto es lo que hace que las  $\mathfrak{R}$  se transformen.

No obstante, la posibilidad de cambio de las  $\mathfrak{R}$  no es fácil ni inmediata. Existen obstáculos de orden social y psíquico. Los primeros porque los hombres tienden a mantener los privilegios derivados de la división genérica. Los segundos porque las  $\mathfrak{R}$  se incorporan en el sistema cognitivo como lo natural y lo supuestamente dado; es decir, constituyen una realidad ontológica para las personas, lo cual hace que tanto hombres como mujeres las cuestionen sólo en circunstancias muy concretas.

Al respecto: ¿Qué sucede en los espacios universitarios y más particularmente con los formadores y formadoras de docentes? ¿Cómo

se ha objetivizado y anclado el discurso del género? ¿Cuál es el núcleo figurativo de la representación de equidad?

### **La perspectiva de género** **en los y las formadoras**

El conjunto de opiniones expresadas en sus discursos es revelador de que los y las formadoras le conceden un lugar relevante a la temática del género. Sus evaluaciones sobre las posibilidades de incluir el género en los procesos de formación universitaria son reveladoras, asimismo, del conocimiento que poseen sobre la misma.

El género es conceptualizado como un eje transversal de los procesos educativos, lo cual no sólo expresa la focalización de la información, sino también el trabajo de la UNESCO en la región centroamericana a favor de esta temática (Ugalde, 1997).

El profesorado refiere que el desarrollo de la temática requiere un compromiso personal para así asegurar su éxito. Veamos los extractos de dos entrevistas.

Es que se tiene que partir del nivel de conciencia y de sensibilización, por lo menos, sensibilización que haya en relación con ese tema, porque no es poniendo un curso, verdad, que nosotros..., educación y género, no es un curso que podría solucionar este problema, sino que tiene que ver con toda la actitud que los compañeros y compañeras tengan en relación con

el tema para trabajarlo en la práctica, en el aula, con los estudiantes y las estudiantes...

Sí, reeducarse, casi como, como que capacitarse... Sí, sí, como interno. Es que si no lo tengo, si no es real, queda a nivel de discurso, de una conversación porque eso es muy superficial, si no está ahí, no. Si es simplemente como un aprendizaje, no. Es que tiene que estar incorporado.

En los discursos analizados es observable que, una vez evocado, el concepto de género se transforma en una materialización concreta por medio del proceso de objetivación. Es decir, los conceptos extraños se transforman en experiencias o materializaciones concretas, a través de una figura en particular y, al igual que en algunos círculos denominados feministas (De Barbieri, 1999), es evidente que el conjunto de las opiniones y actitudes de los formadores y formadoras sugiere una representación social del género que lo asocia con la categoría de mujeres.

El género es vinculado a los problemas de las mujeres y por lo tanto es de interés sólo para ellas. Esta situación hace que, según el criterio de la población entrevistada, en algunos casos antagonice con el concepto de familia.

Bueno, nosotros por ejemplo en los cursos casi nunca consideramos nada de eso de género, nos dirigimos a la persona como un ser humano, no hablando de mujer y hombre. No hay cursos específicos como para mujeres, para hacerles conciencia de



eso, ni tampoco para hombres, yo veo que aquí la cuestión es más equitativa.

Esto del género para los hombres no es importante, sólo para las mujeres pero para que nosotras alcancemos a los hombres porque los hombres ya tienen, ya tienen... esa función dentro de la sociedad.

Las personas entrevistadas señalaron que buena parte de la información sobre el género la recibieron de estudios formales como las maestrías. La influencia de estos medios así como la influencia del modelaje del profesorado se confirman con las opiniones de los formadores y las formadoras.

Analizar el contenido de las *res* requiere distinguir entre la cantidad y la calidad de información que poseen las personas y, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, pues ello es revelador de la presencia de la actitud en la información.

En este sentido, la información sustentada en la psicología androcéntrica (González, 1996) incide negativamente sobre la configuración que sobre el concepto de género realizan los y las formadoras, pues además de asociarla sólo a las mujeres, la vinculan a mujeres *resentidas*: Un solo extracto es revelador de esta situación.

Lo que sí se analizó (se refiere a una maestría) fue el símbolo fallo que es algo que la mujer no tiene y que muchas mujeres en el mundo eso es lo que le recriminan a la naturaleza: no tener pene y ese es el problema. Yo siento que a algunas mujeres les

pasa eso... Pienso que por ahí hay mujeres que lanzan unas banderas que no son las correctas, por ejemplo, las mujeres que han optado por hacerse cirugía simplemente por el hecho de no ser inseminadas por un hombre, o las que han hecho músculos no porque les guste andar con pelotas, sino porque "quiero ser como un hombre", o las que optan por disciplinas masculinas, entre paréntesis, como ingenierías y cosas así, no porque les guste, sino simplemente porque dicen "qué gangón". Yo pienso que lo que hacen es contribuir a una doble amargura, la primera es los maltratos que se les dio, y la segunda buscar por un camino que no es el correcto.

Indudablemente, se requiere otra investigación para conocer si lo anterior conforma parte del pensamiento social de comunidades de más amplio abasto que las del profesorado participante. No obstante, existe una tendencia a asociar el género con "feministas<sup>3</sup> contra-

<sup>3</sup> De igual manera, los conceptos feminista y feminismo circulan en nuestro medio con contenidos peyorativos, que podrían estar también operando en el pensamiento del profesorado universitario. Sin embargo, ello requiere ser profundizado, para lo cual una investigación acerca de "la representación social de los feminismos en el ámbito universitario" sería lo más aconsejable.

rias a los hombres", lo cual produce que, en ocasiones, sea rechazada la noción por adjudicarle estos y otros contenidos de igual naturaleza. Es decir, se presume el género como sinónimo de envidia a los hombres y se parte de que se desarrolla mejor en las mujeres que guardan *resentimientos* por los tra-

tos recibidos por su condición femenina. De ahí que algunos y algunas formadoras asuman que los movimientos sociales de las mujeres podrían llevar a que éstas prescindan de los hombres y se hagan autosuficientes, incluso para la concepción.

Independientemente de lo alejados que se encuentran estos planteamientos de la realidad, interesa observar la condición de focalización en los y las formadoras. En efecto, las personas reciben una información que les es atractiva –o no– y es retenida según los intereses particulares que se mueven en ellas. De acuerdo con la teoría de las *RS*, ello es producto de la interacción individuo-sociedad en la permanente y activa construcción social de la realidad.

Por lo anterior, el material que, en general, la cultura provee es fuente activa para la generación de *RS*. Dentro de este material, el producido en los espacios formales de divulgación de la información tiene especial importancia por el estatus que ocupan en la comunidad académica y social y porque, como lo señala Jodelet (*op. cit.*), el conocimiento del sentido común, base de las *RS*, no sólo se construye a partir de las experiencias personales, sino también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que las personas reciben de la tradición, la educación y la comunicación social.

Por su parte, un mayor abordaje de la categoría en cuestión obliga al conocimiento de los contenidos que le son asignados a los conceptos de *mujer* y de *hombre*.

En este sentido, el grupo de formadores y formadoras presenta una definición que en algunos aspectos se aleja de la definición social. Un ejemplo de ello es el rendimiento académico, el cual –a diferencia de lo que prevalece a nivel social– es considerado análogo en ambos grupos. No obstante, en esencia, subsiste el pensa-

miento de la competitividad y la rivalidad entre las mujeres, así como las argumentaciones biologistas para sustentar los roles diferenciados.

Es observable una focalización diferenciada en los y las formadoras y ello resulta de que el proceso de anclaje opera diferente según sean las características de los diversos grupos de referencia de las personas.

Por ello, la pertenencia a un sexo determinado influye en la reacción a la temática del género y en las concepciones prevalecientes de *hombre* y de *mujer*. Empero, no hay que olvidar que en el proceso de anclaje intervienen las demás inserciones sociales (clase social, por ejemplo) y en este sentido los mecanismos de los que disponen o no las personas para superar una definición social son diferentes. Es decir, no basta ser mujer para reconocer las situaciones de desventaja social en que se encuentran las mujeres. Y tampoco que los hombres por ser hombres se excluyan de este reconocimiento y de un eventual trabajo para la superación de dichas desventajas.

Sin embargo, todo parece indicar que la deconstrucción o reconstrucción de los argumentos biologistas juega un papel significativo en la definición social de género y de los conceptos de hombre y mujer pues, a mayor uso de dichos argumentos, mayor separación y diferenciación entre los roles de las mujeres y los hombres hacen los formadores y las formadoras. No obstante, las evidencias encontradas indican que a los argumentos biologistas recurren con mayor incidencia los hombres que las mujeres formadoras.

## La acción afirmativa: Sí pero no

Si bien no es señalada como tal, un sector del profesorado practica la acción positiva.<sup>4</sup> No obstante, ésta se justifica en el caso de las dificultades de aprendizaje, o bien, en el caso de las mujeres casadas y con hijos e hijas, por la presunción del esfuerzo que significa combinar esta condición con el estudio. Hay quienes la practican en lo que respecta a sus hijas. Pero también existe un sector que en definitiva las repele por considerarlas una nueva forma de discriminación.

<sup>4</sup> La acción positiva o afirmativa es una estrategia destinada a establecer la igualdad de oportunidades por medio de medidas que permitan contrarrestar o corregir aquellas discriminaciones que son el resultado de prácticas o de sistemas sociales. Se trata de medidas que van más allá del control de la aplicación de leyes de igualdad, puesto que su finalidad es poner en marcha programas concretos para proporcionar a las mujeres ventajas concretas (Comité para la Igualdad del Hombre y la Mujer del Consejo de Europa, *cf.* VII Encuentro Nacional Feminista, 1993).

Yo pienso que en esto es la capacidad. Es que hay mujeres tan capaces pero hay mujeres tan incapaces que entonces es cuestión de capacidad.

Tener notas de admisión diferentes para cada grupo es más difícil, porque eso encuentra mucha resistencia aquí, y es que eso te viene a dar un problema de resistencia de los que toman decisiones. A mí la idea, la verdad, no me gusta. Me parece que sigue siendo discriminación. Yo preferiría más bien tratar de corregir el sesgo, lo que pasa es que es muy difícil. Es muy difícil que la gente aquí acepte una nota de admisión para mujeres y otra para hombres, además no deja de sonar extraño, verdad, suena como... es que casi te refuerza el mismo concepto que entonces la mujer es menos capaz y sobre todo en una carrera de ingeniería, verdad.

Vea usted a nivel de Asamblea Legislativa..., vea usted a nivel de los puestos para elegir los diputados ¡Que tiene que haber un tanto porcentaje de mujeres! Eso no debiera ..., vamos a la pelea...

Pero más bien me molesta cuando las mujeres piden un porcentaje, aunque digan que esto ha sido así por una cuestión de... ¿cómo se llama?, de exclusión...

En el discurso de los y las formadoras existen elementos que evidencian la vasta información que poseen en cuanto las manifestaciones y las causas de la discriminación. En sus manifestaciones destacan los siguientes aspectos:

- Las condiciones laborales y la exclusión laboral de las mujeres.
- Los tratos diferenciados en la crianza familiar.
- El lenguaje sexista.
- El sexismo en las interacciones escolares.
- La invisibilidad de las mujeres en los libros de texto.
- El carácter androcéntrico de la historia, la matemática y la música.

El reconocimiento de estas manifestaciones es revelador de los efectos del discurso social del género, dado que por su mediación las personas pueden hacer dicho reconocimiento, pero en su concreción dicho discurso es apropiado únicamente en aquellos aspectos acordes con las propias creencias e intereses de las personas. Y ello es posible por la construcción selectiva que las personas realizan por me-

dio de la descontextualización del discurso, lo que a su vez es llevado a cabo en función de criterios culturales y normativos.

Es decir, aunque el discurso acerca de la discriminación contiene elementos sobre sus causas –la cultura, la religión y la educación–, la potenciación de las mujeres como una vía para superar la discriminación no es contemplada por los formadores y las formadoras por cuanto la equidad ha anclado y se ha objetivado en otra vertiente.

En efecto, el verdadero punto de anclaje de las rs de equidad se sitúa en la noción de *complemento-antagonismo*, la cual articula las concepciones biologistas que, a su vez, justifican y perpetúan los roles diferenciados entre las mujeres y los hombres. Y en ello la asignación de roles sociales realizada desde el proceso de socialización juega un papel fundamental.

Eso tiene sus pro y sus contras, porque no todo el mundo es igual. En algunas cosas todos tienen los mismos derechos; por ejemplo, la mujer, la mujer tiene todas las condiciones biológicas para ser madre, el hombre nunca podrá tener un hijo... los hombres estamos hechos, bueno, más hacia el trabajo, hacia cosas pesadas, yo no veo a una mujer así, alzando un saco de cemento, es así, como que esa carga le corresponde a los hombres, entonces habrá cosas donde, donde sí lo deben hacer mujeres, es que las mujeres son más finas...

El complementario es referido no sólo a las diferencias anatómicas, sino que establece una conexión entre los sexos que estipula un

deber ser: el ideal de respeto y armonía. Es en este ideal donde los elementos prescriptivos de la representación cobran mayor fuerza, pues los y las formadoras articulan las diferencias entre el hombre y la mujer como un complemento que posibilita la armonía no sólo de las relaciones sociales, sino de la propia naturaleza, pues lo complementario posibilita la concepción; es decir, se debe buscar y consolidar la igualdad, pero sin abandonar el concepto de armonía inscrito en la naturaleza biológica de las mujeres y de los hombres.

Así, la diferencia es incorporada desde una visión esencialista que privilegia las condiciones biológicas excluyentes de los sexos y enfatiza la importancia de compartir las actividades que eran consideradas exclusivas las mujeres. De esta manera, compartir y complementar se trasladan al ámbito doméstico por medio de una materialización muy concreta como lo es la crianza de los hijos e hijas, y en ello es la valoración social de la familia la que está jugando un papel determinante.

La consideración de equidad como compartir y complementar y como opuesto a antagónico unifica el campo de la equidad y la discriminación alrededor de la familia. Ello articula y da sentido entonces al rechazo de la homosexualidad –emergente al tratar la admisión del estudiantado a la carrera de educación–, al desacuerdo con la acción positiva a favor de las mujeres y al antagonismo señalado entre género y familia.

Es muy probable que esta situación se pueda extrapolar al pensamiento social, pues la familia posee una alta valoración social en el



medio costarricense, por lo que las prácticas que puedan subvertir el orden que deviene de esta valoración son rechazadas.

Los problemas referidos a la distribución desigual del poder entre las mujeres y los hombres no fueron particularmente señalados como discriminatorios y, sin embargo, en el momento de advertir sobre los peligros de la igualdad, el poder sí es traído al discurso por las consecuencias sociales que el mismo generaría en las mujeres.

Yo no quisiera pensar en que lo que viene sea relegar al hombre a otras cosas y que sea la mujer la que pase a unas..., a otras posiciones, sino como que..., no sentir que la mujer esté detrás del hombre, sino más bien a la par del hombre, verdad, a la par y si puede ir más adelante, también lo puede lograr, pero yo creo que sí, es aquí en la educación en donde se podría dar ese cambio, porque tanto el hombre como la mujer podrían llevar esos mensajes al aula.

La igualdad sería excelente. La igualdad, no el cambio de un patriarcado a un matriarcado, eso sí es peligroso... El matriarcado sería que sea la mujer la que domine, cambiar la historia, de que primero fue el hombre, él asume todos los roles importantes en la sociedad, cambiarlos para que sean sólo mujeres, y eso es un poco lo que se está proyectando para el nuevo siglo, para el nuevo milenio. Lo vemos: mujeres jefas de hogar; se están graduando más mujeres que hombres, vaya usted a todas las graduaciones y el mayor porcentaje son muje-

res, mujeres profesionales; la mujer ya no depende del hombre en la casa, económicamente está capacitada para desempeñar cualquier cargo público importante.

Yo no sé hasta qué punto se está manejando como que la mujer le quisiera quitar el lugar al hombre y yo no lo vería de esa forma, sólo que lo manejaríamos de esa otra forma. Yo no sé hasta qué punto la mujer lo está entendiendo como lograr como un libertinaje y no como una libertad, verdad, como la libertad que nosotros podríamos tener. En ese sentido yo lo veo peligroso, si la mujer no lo quiere entender o el hombre no lo quiere entender de la mejor manera.

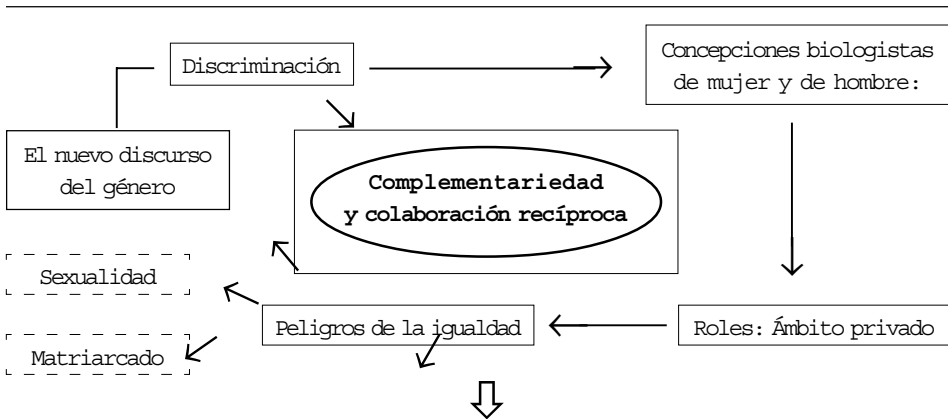
Es en esta parte del discurso donde aparece la sexualidad, pero específicamente en relación con el riesgo de embarazo que conlleva la igualdad de prerrogativas en esta área. Ello significa que la equidad en la sexualidad podría significar el rompimiento de la familia al propiciar embarazos en mujeres que no están acompañadas por hombres. Si bien esta situación adquiere distintas dimensiones que efectivamente la sitúan como un problema social, lo cierto es que la noción de complementariedad en la que ancla la equidad vuelve a emerger para así sustentar, con este otro aspecto, la valoración social de la familia.

En síntesis, para los y las formadoras, la equidad es considerada una prescripción dentro del hogar y particularmente en lo que respecta a la crianza de los hijos y las hijas. No se traduce en la posibilidad de otorgar más poder a las mujeres, sino por el contrario, ello

rompería la armonía que deviene de las diferencias biológicas entre los sexos, las cuales a su vez aseguran la procreación y el cuidado y la atención de la prole. En este sentido la complementariedad, noción en la que ancla la equidad, está sostenida por la concepción de familia que priva en los y las formadoras.

Gráficamente esto se puede expresar así:

**Gráfico 1**



Información proveniente de: a) experiencias personales, b) lo que piensan las personas, c) la comunicación social y la observación, d) los medios formales.

## **Objetivación y esquema o núcleo figurativo**

Cuando se analiza una RS, la identificación del esquema o núcleo figurativo cobra importancia en la medida en que devela cuáles son los elementos que se articulan y dan paso al significado del discurso.

El esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación, pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

La teoría del esquema figurativo tiene importantes implicaciones para el cambio social, pues las actuaciones tendientes a modificar una representación social tendrán éxito si se dirigen prioritariamente a la modificación del esquema, ya que de él depende el significado global de la representación.

En el caso de los y las formadoras es la valoración social de la maternidad la que está organizando la representación social de equidad, por cuanto el núcleo que la ordena y le da contenido es la necesidad de mantener un orden social que permita asegurar el cuidado y la atención de los hijos e hijas.

Un aspecto que influye en lo anterior son los antecedentes familiares del profesorado, pues una buena parte expresó que las relaciones paterno-filiales autoritarias eran la nota característica en sus respectivos grupos primarios. Fueron recurrentes los relatos acerca de las acciones y actitudes de los padres en fuerte contraste con las acciones y actitudes pasivas de las madres. En algunos casos se le hace un reconocimiento al padre, por haber permitido a la madre tomar decisiones relacionadas con el estudio de sus hijos e hijas.

Si bien estas situaciones fueron expuestas tanto por los hombres formadores como por las mujeres formadoras, el impacto de las posiciones autoritarias en la vida personal fue señalado fundamental-

mente por las segundas. No obstante, ambos –ellos y ellas– insistieron en la necesidad de modificar este tipo de situaciones, lo cual denota cambios con respecto a sus familias de origen, en donde las desigualdades entre la pareja eran consideradas naturales.

En forma paralela, el profesorado realizó un reconocimiento a la figura de la madre, pues aunque asumía un rol pasivo con respecto al padre, jugó un papel protagónico en sus respectivas crianzas, lo cual probablemente incida, a su vez, en el rol de cuidadora que los formadores y las formadoras le adjudican a la mujer.

Así, al observar las prácticas de los y las formadoras, es visible que responden a esta valoración, la cual, inserta en la totalidad del discurso, corrobora la maternidad como núcleo figurativo de la representación social de equidad.

“¿Por qué no ha hecho la licenciatura?” , me dice. Le digo: “Porque tengo tres chiquitos ¿Le parece poco? Yo primero me des-  
empeño como mamá y después cuando se resuelva el caso, yo veo a ver qué hago” .

\*\*\*

Sí, yo pienso que en gran parte sí, ya lo de la maternidad y eso pues como le digo, yo creo que es un... , es algo que no se puede evitar, ni doviar, ni decir... , o sea, yo critico mucho a las mujeres que tienen un hijo y que siguen su vida normal, pues yo respeto, o sea yo respeto a cada una, pero, entonces, ¿para qué lo hicieron? Mejor... , será que yo soy muy responsable y entonces yo digo, no, mejor, todavía no lo hubiera tenido.

Yo fui el que le dijo que no siguiera trabajando porque el horario era muy feo, a ella le tocaba de cuatro de la tarde a once o doce de la noche, era, era el horario, y cuando apresuraba algo, tenía que quedarse más tarde y, y no. Entonces, los chiquillos estaban pequeños y, ¿para qué? Yo siempre he trabajado en dos lados, toda la vida he tenido dos trabajos.

\*\*\*

Yo le digo: Si usted quiere seguir trabajando, sigue trabajando, es cosa suya, si puede estar acá, nosotros, vamos a tener que pagar una muchacha acá, pero niños en manos ajenas a mí no me gustaría... , porque se va mucha plata y a veces el trato que se le da al niño no es el mejor... Usted lo sabe, se han dado casos, hasta de violaciones de chiquitas y chiquitos cometidas por muchachas que los cuidan, verdad, eso pasa.

\*\*\*

Aunque nosotras seamos las que tengamos los bebés... ellos como que no se sienten la... no van a sentir esa preocupación por cuidarlos o por tenerlos como debe ser, verdad, o será que la preocupación la tenemos nosotras siempre. Pensamos que siempre vamos a abandonar a nuestros hijos así nomás... , principalmente porque estaban pequeñitos.

\*\*\*

En el momento en que ella me dijera: "No te necesito porque ya me hice la donación voluntaria para tener los hijos", como ha pasado con algunas rusas que dicen que prefieren ser inseminadas que por un hombre, pero el hombre es tan vago y no quiere

trabajar, y es tan bruto y tan fuerte que les gana en ese campo. Ellas lo que quieren es su donación, tener un hijo y vivir solteras y seguir viviendo independiente y eso es muy peligroso...

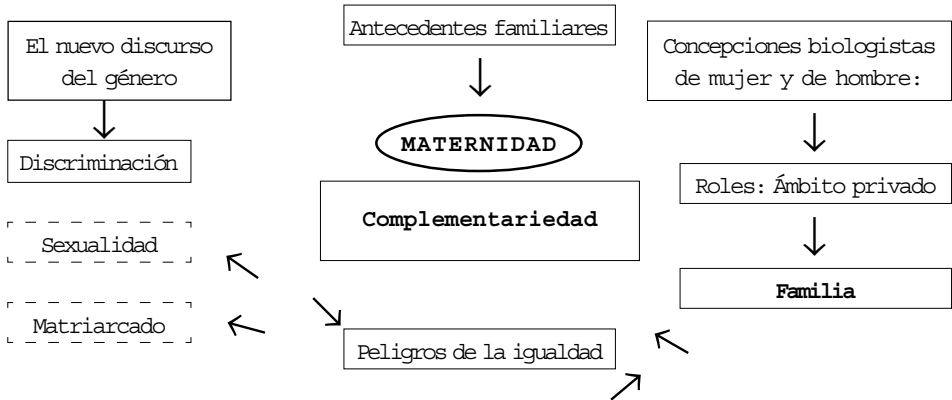
La valoración social de la maternidad por parte de los formadores y las formadoras es un aspecto constitutivo de la realidad de la sociedad costarricense, que a su vez es constituyente de la misma. Las imágenes que en forma constante transmiten las diferentes instituciones de socialización así lo corroboran. Por ello, la población participante en el estudio no escapa de esta construcción, aunque haya recibido información que permita deconstruir o reconstruir los elementos de esta realidad.

En efecto, hay evidencias de que no hay carencia de información sobre la discriminación o la desigualdad. Si bien es posible identificar elementos estereotipados o prejuiciados en temas muy particulares (los juguetes diferenciados, por ejemplo), lo cierto es que el impacto del discurso de la maternidad, y más particularmente el cuidado y atención de los hijos e hijas, es el aspecto medular por el que la equidad es condicionada. Es decir, la equidad adquiere un carácter normativo pero condicionado a que no exista presencia de hijos e hijas, en cuyo caso las mujeres deben asumir su cuidado. Para ello, los hombres asumirán en forma periférica tareas relacionadas con este cuidado, pero su principal función será la de proveer los bienes materiales.

Finalmente, es posible graficar las rs de equidad a partir de la organización de un discurso que, en esencia, gira en torno a la valoración social de la maternidad como núcleo figurativo de esa

representación y que a su vez es explicado por la noción de complementariedad en la que ancla la equidad.

Gráfico 2



Informaciones provenientes de: a) experiencias personales, b) lo que piensan las personas, c) la comunicación social y la observación, d) los medios formales.

En resumen, es posible afirmar que la influencia de la comunicación social y en particular del recién legitimado discurso se hace evidente en la información que sobre discriminación poseen los y las formadoras. Si bien en ella es posible identificar elementos estereotipados, lo cierto es que el manejo de la información, tanto en calidad como en cantidad, denota preocupación y aceptación del postulado principal de la perspectiva de género: "No más desigualdad ni discriminación para las mujeres".

No obstante, la información proveniente de sus experiencias personales y de sus prácticas indican que las iniquidades derivadas de



la división sexual del trabajo se encuentran intactas, pues la valoración social de la maternidad y más particularmente el cuidado y atención de los hijos y las hijas a cargo de las madres se mantiene invariable. Y ello ocurre porque las representaciones más concretas se anclan en los roles y en las interacciones, de forma tal que son los roles sociales los más resistentes al cambio.

Según la definición aportada por Ibáñez (*op. cit.*), las RS son un pensamiento constituido pero a la vez un pensamiento constituyente, lo cual equivale a decir que son proceso y producto a la vez. La RS de equidad de los y las formadoras es una buena expresión de este doble carácter.

En efecto, como pensamiento constituido, los roles sociales son un producto cultural que asigna a las mujeres el rol de cuidadoras y a los hombres el de proveedores. La asignación de estos roles es un comportamiento que tradicional e históricamente se ha presentado, aunque no existe ninguna evidencia de que cuidar y de que proveer sea inherente a la respectiva condición biológica de las mujeres y de los hombres. A pesar de ello, en prácticamente todas las sociedades occidentales, esta producción cultural ha generado la división sexual del trabajo.

Sin embargo, si se observa detenidamente, la división sexual del trabajo es un pensamiento constituyente puesto que no sólo refleja los roles sexuales, sino que, a su vez, actúa para la elaboración de la representación que de dichos roles hacen las mujeres y los hombres.

La división sexual del trabajo es un factor constitutivo de la realidad, como tal, opera configurándola. Los roles sexuales se construyen en la realidad a partir de su representación. Así, a pesar del

progresivo rol de proveedoras asumido por las mujeres, la división sexual sigue operando en las prácticas sociales y ello se hace evidente al contrastar el escaso o nulo rol de cuidadores por parte de los hombres. O sea, los roles tradicionales siguen operando y son tal cual son representados.

Para el caso que nos ocupa, dichos roles y su consecuente división alcanzan su legitimación por medio de la valoración social de la maternidad. Y ello ocurre porque las *rs* existen para las personas como realidades ontológicas que sólo son cuestionadas en situaciones muy concretas.

Recapitulemos esto más detenidamente.

Las *rs* circulan en el mundo como producto de la construcción social de la realidad que las propias personas realizan pero, a su vez, porque estas *rs* son parte constitutiva de dicha realidad. Cumplen la función no sólo de comprender y valorar el mundo, sino también de guiar las conductas.

Una representación fenece cuando deja de cumplir estas funciones y esto ocurre porque, a pesar de que tienen cierta continuidad en el tiempo, ellas no son un simple proceso de reproducción sino un auténtico mecanismo de construcción, por lo que las personas construyen permanentemente nuevos códigos y marcos interpretativos que hacen posible que las *rs* cambien o se modifiquen.

Sin embargo, para que una *rs* se modifique o nazca una nueva, se requiere un discurso que le confiera realidad objetiva (objetivación) y que le ancle en una red de significados (anclaje), de forma tal que la innovación no sólo sea integrada sino que también se articule alrededor de un núcleo figurativo.

En el caso de la equidad de género, hay elementos que fueron integrados y que lograron modificar los aspectos periféricos –es decir, los elementos que rodean el núcleo– pero, en esencia, el núcleo figurativo acerca de las relaciones entre mujeres y hombres continúa invariable debido al culto que en las sociedades occidentales se le otorga a la maternidad, lo cual, a su vez, se cimienta en el fondo cultural acumulado en la sociedad y en las prácticas sociales en general.

No obstante, hay que advertir que el culto a la maternidad se configura alrededor de una familia, que a su vez evoca la imagen no sólo de la madre, sino también la del padre, y de este modo *equidad* ancla en la complementariedad entre dos seres que a partir de sus diferencias son antagónicos, pero cuyo antagonismo cumple la función de la procreación y la preservación de la familia.

Es decir, la *res* de equidad de los y las formadoras cumple con la función de mantener intacta la estructura de familia concebida a partir de la división sexual del trabajo y de la noción de complementariedad que, a su vez, es reforzada con las informaciones acerca de la media naranja –es decir, con la noción de incompletud de las mujeres– que circulan en las canciones, en las conversaciones diarias y en la comunicación social en general.

## Conclusiones

El núcleo figurativo de la *res* de equidad de género alrededor de la maternidad, focalizado en el cuidado y atención de los hijos e hijas por parte de la madre y con un anclaje en la complementariedad, es

posible extrapolarlo al pensamiento social por medio, no de la generalización estadística, sino de la generalización que se posibilita a partir de lo fenomenológico.

En efecto, cuando se hace referencia a las *RS* se está ante un proceso que evoca un mundo simbólico que las personas dan por supuesto de manera semejante que con el entorno físico y natural. Dicho mundo está sujeto en forma constante a procesos de valoración simbólica, que se acompaña comúnmente de formas distintivas de conflicto. Es decir, las personas que las producen y reciben pueden asignar distintos grados de valor simbólico a las formas simbólicas de forma tal que un objeto elogiado por unas, puede ser denunciado o despreciado por otras (Thompson, 1998).

La maternidad y la consiguiente naturalización de que la madre sea la que cuide la prole, aunque ello signifique limitar su participación en la vida social, no generan conflictos en el orden de la valoración simbólica, sino que por el contrario—en las sociedades occidentales en general y en la costarricense en particular—gozan de aprecio y consenso social (Rizo, 2000; Camacho, 1997; Valladares, 1994; Aguilar y Bonilla, 1993).

El recién legitimado discurso del género produce que las personas validen y, en algunos casos, hasta defiendan las posturas que vindican el derecho a un trato justo e igualitario para las mujeres. En la actualidad difícilmente alguien expondría un punto de vista contrario.

No obstante, de igual manera y con igual fuerza, las personas refieren que ello está sujeto a la presencia de niños y niñas y sus

posibilidades de cuidado y atención, pues esta labor—por su instinto maternal—son las mujeres quienes mejor la hacen.

Ello hace que las diferentes instituciones sociales transmitan un concepto de madre que puede no coincidir con los hechos sociales, pero que encuadra en esta naturalización de los roles sociales, lo que hace que los mismos se perpetúen y se reproduzcan.

Sin embargo, no se puede negar que en los últimos años se han experimentado cambios. En efecto, la coexistencia de los emblemas tradicionales identificatorios de las mujeres con los nuevos discursos, ha producido modificaciones en los elementos periféricos de la *res* de equidad de forma tal que, en el caso de los y las formadoras, se evidencian diferencias en relación con las dinámicas de sus familias de origen.

Así pues, los elementos periféricos que se han modificado refieren a la asunción por parte de mujeres y de hombres de las tareas domésticas en forma conjunta, lo cual es un elemento ausente en el modelaje que recibieron en sus respectivas crianzas. Por ello, aunque la iniquidad que deviene de la división sexual del trabajo sigue encapsulada en la *res* de los y las formadoras, hay asomo de nuevas prácticas—referidas a lo doméstico y a la horizontalidad en las relaciones interpersonales, particularmente las de pareja—que paulatinamente podrían devenir en cambios que abarquen otras esferas.

Con esto quiero decir que si bien la *res* de equidad de los formadores y las formadoras, en buena parte, se aleja del planteamiento de equidad propuesto en mis formulaciones teóricas—acceso por igual de mujeres y de hombres a un conjunto de saberes, habilidades

y destrezas; validación de las características humanas como expresiones del mismo sustrato humano; asunción de medidas de acción positiva a favor de las mujeres— lo cierto es que es en los espacios privados donde las personas son más afectadas por las relaciones asimétricas, lo cual es sugerente de la imperiosa necesidad de abordar dichos espacios.

Para casi todas las personas las relaciones entre poder y dominación que más directamente les afectan son aquéllas que son características de los contextos sociales en los que vive su vida diaria: el hogar, el lugar de trabajo, el grupo de iguales, el aula. En estos contextos, las personas pasan la mayor parte del tiempo actuando e interactuando, hablando y escuchando y creando y recreando las representaciones sociales. Ello, indudablemente, exige que volvamos la mirada a estos espacios y así propiciar nuevas formas de relación.

Considero que la educación puede ser parte contribuyente de lo anterior y de ahí que la formación docente deba emprenderlo en forma imminente. No obstante, y de acuerdo con los resultados de esta investigación, su consecución requiere de dos aspectos:

**El** abordaje del papel de las emociones y en particular el de la afectividad en la rs de equidad de género de los y las formadoras.

**El** abordaje del *poder* como elemento característico de las relaciones sociales.

Lo anterior porque, según mi criterio, el profesorado participante en la investigación no es insensible a la perspectiva de género, sino

que al asociarla sólo con las mujeres, la contraponen a la noción de complemento en la que ancla sus *res* de equidad.

Dicha noción a su vez se asienta en sus creencias acerca de la familia y de la maternidad, las cuales representan situaciones en que la carga afectiva es fuerte. Dicha carga propicia que unos contenidos específicos sean escindidos del campo de informaciones al que las formadoras y los formadores pueden acceder y, por ende, manifiestan una adscripción a los roles sociales tradicionales, por lo que es necesario llegar no sólo al nivel de creencias de las personas, sino también al de sus afectos y emociones.

Dado que las *res* y las prácticas se generan mutuamente (Abric, 1994), es necesario trascender del análisis de la maternidad como institución patriarcal y abordarla desde la afectividad y en general desde la subjetividad que conlleva.

Tomando en consideración que los estudios de género aluden a las relaciones sociales, es muy probable que las investigaciones alrededor de determinados objetos de estudio arrojen resultados en que la afectividad está involucrada, lo cual es revelador de su pertinencia en el abordaje del género desde la teoría de las *res*.

Es hasta recientemente que el papel de las emociones y en particular el de la afectividad se ha vuelto el foco de atención en los estudios de *res*, generando una intensa discusión alrededor de su pertinencia (Banchs, 1996). Sin embargo, según mi opinión, y por los resultados de esta investigación, en el estudio de las *res* de género es impostergable su consideración.

No obstante, también resulta necesario trascender el lenguaje de la equidad en términos de derechos, pues desde esta óptica se aborda como una cuestión de acceso y se vuelven invisibles los problemas relacionados con la organización del poder institucional. Es decir, en educación –y en todos los espacios, en general– es imperativo abordar el carácter de la relación de poder entre las mujeres y los hombres y de esta manera empezar a alterar esas relaciones.

Ya no se trata de discursos sobre el acceso sino de la construcción de nuevas relaciones sociales. Si bien ello exige el replanteamiento no sólo de la feminidad, sino también de la masculinidad, creo que las vindicaciones de género representan un reto al poder que los hombres tienen en la sociedad y de ahí los temores de los y las formadoras acerca de la consolidación del poder de las mujeres.

Es decir, se habla de igualdad en términos de acceso, pero el poder como dimensión institucional (incluyendo los espacios de cara a cara) es retomado sólo para referir que las mujeres no deben ser portadoras de él en mayor proporción que los hombres. Indudablemente se está rechazando la perpetuación de las asimetrías; sin embargo, según mi juicio, el poder que ostentan los hombres no es rechazado con la misma intensidad.

Este último aspecto, según mi criterio, explica la aversión o el rechazo de la acción positiva a favor de las mujeres por parte de los y las formadoras y de ahí la necesidad de abordarlo puntualmente desde esta óptica.

Independientemente de la naturaleza hipotética de estas dos últimas afirmaciones, en definitiva considero que los hallazgos del es-



tudio evidencian la necesidad de que en la educación, y en particular en los espacios de formación docente, el discurso del género se aborde desde la afectividad y desde el poder, para así generar condiciones que contribuyan al establecimiento de relaciones equitativas entre los sexos.

## Bibliografía

ARIC, J. *Pratiques et représentations sociales*, RF, París, 1994.

AGUIAR, C. y L. BONILLA. *Esterilidad y adopción. Un estudio de caso de padres adoptivos con historia de esterilidad atendidos en el departamento de adopciones del Patronato Nacional de la Infancia*, tesis para optar al grado de licenciatura en psicología, 1993.

BARTH, M. "Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación", *Boletín de AEPFO*, (XIV), 3, 1991, pp. 3-16.

— "El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica", en *Papers on Social Representation. Threads of Discussion*, Electronic Version, núm. 5, Peer Reviewed Online Journal, 1996, pp. 113-150. [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm).

— "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on Social Representation. Threads of Discussion*, Electronic Version, núm. 8, Peer Reviewed Online Journal, 1999, pp. 1-15. [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm).

CWAJCH, R. *La maternidad como institución del patriarcado. Representaciones y manifestaciones de obreras de sector textil*, tesis para optar por el

- grado de *Magister Scientia* en Estudios de la Mujer, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, 1997.
- CRiADO, E. "Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso", en LAUREA, M. (ed.). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*, Universidad de Granada, Granada, 1991.
- DE BARBIERI, T. "Algunas reflexiones metodológicas acerca de la categoría de género", en CAMERO, M. (coord.). *Abriendo espacios. Un proyecto universitario desde la perspectiva de género*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999.
- DE LAURETIS, T. "La tecnología del género", en RAMOS, C. *El género en perspectiva. De la dominación a la representación múltiple*, UN-Iztapalapa, México, 1991.
- GONZÁLEZ, M. "Jaque al Rey: De la psicología patriarcal a la psicología feminista", en *Revista Costarricense de Psicología*, núm. 24, año 12, 1996, pp.11-29.
- HARDING, S. *Ciencia y feminismo*, Morata, Madrid, 1996.
- IBÁÑEZ, T. *Ideologías de la vida cotidiana*, Sendai, Barcelona, 1988.
- JOULET, D. "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en MEXICCI, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1984.
- KRAUSE, M. "La reconstrucción de la estructura interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional", en *Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social*, UN-Leps-Ehess, México-Francia, 1998.

- MORINI, N. *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.
- MOSTOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huenul, Buenos Aires, 1979.
- *La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- "The phenomenon of social representations", en FARR, R. y S. MOSTOVICI. *European Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press, París, 1984a.
- "El campo de la psicología social", en MOSTOVICI, S. *La psicología social I*, Paidós, Barcelona, 1984b.
- RIZO, M. *La maternidad de la mujer bibri: un análisis desde la metodología etnopsicoanalítica*, tesis para optar al grado de licenciatura en psicología, Universidad de Costa Rica, San Pedro, 2000.
- THOMPSON, J. *Ideología y cultura moderna*, UAM-Xochimilco, México, 1998.
- UFALE, J. *Los organismos internacionales y la educación en Centroamérica*, San José, Costa Rica, 1997, mimeo.
- VALLADARES, B. "Revisión teórica sobre los mitos de la maternidad", en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 65, 1994, pp. 67-74.
- WAGNER, W. y F. ELEJABARRIETA. "Representaciones sociales", en MORALES, J. *Psicología social*, McGraw-Hill, Madrid, 1998.