



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN EL DISCURSO DE  
PROFESORES Y ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en  
Ciencias de la Educación

PRESENTA:

CAMACHO GONZALEZ ERIKA

DIRIGIDO POR:

DRA. J. YOLANDA CORREA CASTRO

SINODALES:

Dra. J. Yolanda Correa Castro  
Presidente

  
Firma

Mtra. Ma. del Carmen Gilio Medina  
Secretario

  
Firma

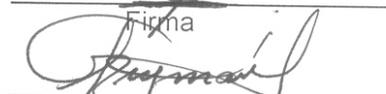
Dra. Ma. del Carmen Díaz Mejía  
Vocal

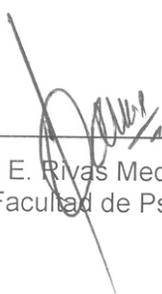
  
Firma

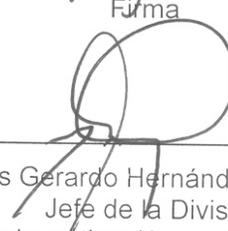
Mtra. Felicia Vázquez Bravo  
Suplente

  
Firma

Mtra. Leticia Guzmán Palacios  
Suplente

  
Firma

  
MDH Jaime E. Rivas Medina  
Director de la Facultad de Psicología

  
Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Jefe de la División  
de Investigación y Posgrado

Santiago de Querétaro, Qro.  
Junio de 2010  
México

## **RESUMEN**

La presente investigación presenta un estudio realizado con jóvenes estudiantes de preparatoria en una institución privada del estado de Querétaro, la cual proporciona una educación técnica, con especialidades en trabajo social e informática administrativa.

La finalidad de este trabajo es conocer e identificar cómo es que los y las alumnas de ambas especialidades construyen representaciones sociales de género a través de los discursos emitidos dentro del salón de clases, y cómo éstos se van anclando en la cotidianeidad de la institución, lo cual propicia una reproducción y mantenimiento de los roles tradicionales de género.

De igual forma se analizan las relaciones de poder generadas en el interior de los salones de clases entre hombres y mujeres y cómo esta situación se manifiesta de igual manera no sólo entre géneros, sino entre las especialidades académicas. Tal comportamiento en los y las estudiantes denota un sexismo en el momento de la elección del área de especialidad.

(Palabras claves: representaciones sociales, perspectiva de género, discurso)

## **ABSTRACT**

The following work is a study carried out with young students from a private high-school from the state of Queretaro, Mexico. This high-school offers a technical education on Social Work and Informative Administration Systems.

This study aims to get to know and identify how students from both specialities construct gender social representations through the different discourses they are in contact with within the classroom, and how such discourses become part of the every day life of the institution, which reinforces and maintains the traditional roles of gender.

This study also analyses the power relationships generated between men and women within the classrooms, and how this situation becomes apparent not just between genders, but between academic specialities as well. This behaviour in the students detonates that sexism is present at the moment they choose their academic speciality.

(Key words: social representations, gender perspective, discourse)

## DEDICATORIA

A mis padres, hermano y hermana, quienes siempre estuvieron presentes, esperando pacientemente cada día para ver realizado este sueño que siempre fue suyo.

A mi V. G. M.: J. R. E. V., por señalarme el camino que hay que seguir para una verdadera transformación, guiarme en él y enseñarme a servir en todo momento y lugar.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco de manera especial a mi directora de tesis Dra. Yolanda Correa Castro, por su tacto para corregir mis constantes desatinos.

A mis profesores, profesoras, compañeros y compañeras de estudio, quienes vivieron conmigo de manera muy cercana esta aventura tan extraordinaria, que nos ha transformado para ser mejores personas y profesionistas.

A mis amigas y amigos Ana Yolanda, Ángeles, Erika Belinda, Griselda, Nínive, Javier y Jacinto, por estar ahí atentas y atentos, no sólo de este proyecto sino de mí y mis desvelos.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo otorgado a través de las becas que permitieron realizar este trabajo de investigación.

## ÍNDICE

Resumen.....	i
Abstract.....	ii
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Introducción.....	vii
Planteamiento del problema.....	x
Justificación.....	xiv
Objetivos de la investigación.....	xvii
Hipótesis o supuestos teóricos .....	xviii
Metodología del trabajo .....	xviii

## CAPÍTULO I: REPRESENTACIONES SOCIALES, GÉNERO Y DISCURSO

### 1.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

1.1.1 Antecedentes de la teoría de las representaciones sociales.....	23
1.1.2 El concepto de representación social.....	29
1.1.3 La representación social como proceso cognitivo.....	37
1.1.4 La representación social como proceso simbólico.....	40
1.1.5 La representación social como proceso social.....	43
1.1.6 Elementos constitutivos de las representaciones sociales.....	46

### 1.2 EL GÉNERO

1.2.1 La representación social del género.....	49
1.2.2 La construcción social del género.....	55
1.2.3 EL género como construcción simbólica.....	58
1.2.4 El género como ejercicio del poder simbólico.....	62

### 1.3 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

1.3.1 El discurso.....	66
1.3.2 La formación del análisis del discurso como representación social y sus elementos constitutivos.....	72
1.3.3 El discurso como elemento del ejercicio simbólico del poder.....	78

## **CAPÍTULO II: ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA**

2.1	Oficios y tecnología en la colonia e independencia.....	85
2.2	Educación tecnológica e industrialización.....	87
2.3	La educación tecnológica posrevolucionaria.....	89
2.4	Modernización y educación tecnológica.....	94
2.5	La Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales.....	95
2.6	La educación tecnológica privada.....	97
2.7	La enseñanza técnica a nivel medio superior.....	98
2.8	La escuela preparatoria particular.....	100

## **CAPÍTULO III: REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO. EL CASO DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN TRABAJO SOCIAL E INFORMÁTICA ADMINISTRATIVA**

3.1	Discursos y representaciones sociales de género en estudiantes de preparatoria.....	107
3.2	Representaciones sociales de las especialidades académicas.....	117
3.3	Formación de representaciones sociales de género en estudiantes .....	132
3.3.1	Espacio genérico como representación social. “Los hombres estamos de esta lado y al mujeres del otro”.....	133
3.3.2	Las relaciones intergénero e intragénero en el salón de clases. “Del sí nos llevamos bien, al estar en contra de ellos o ellas”.....	140
3.3.3	La disputa por el saber. “Hombres y mujeres somos igual de inteligentes”.....	147
3.3.4	La participación en clase y el género. “Prefiero que ellos contesten... ellas casino participan”.....	152
3.3.5	El ejercicio del poder simbólico.....	155
3.4	La percepción que profesores y profesoras tienen de las relaciones interpersonales entre alumnos/as.....	162
	Conclusiones.....	179
	Anexos.....	183
	Bibliografía.....	189

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación, pretende arrojar información respecto de la forma en que estudiantes de preparatoria, por medio de su vivencia cotidiana dentro de la institución educativa, y específicamente dentro del salón de clase, van construyendo representaciones sociales respecto del ser hombre o mujer bajo este contexto escolar.

Para acercarme a este fenómeno, he tomado como base tres ejes rectores: la teoría de las representaciones sociales, la perspectiva de género y el análisis del discurso.

En lo que respecta a la teoría de las Representaciones Sociales (RS), propuesta por Serge Moscovici, es un marco referencial que permite centrar la atención en la cotidianeidad de los y las estudiantes y poder conocer desde dentro, desde sus comentarios, desde sus experiencias, aquellas vivencias que han posibilitado seleccionar una serie de imágenes y/o ideas de aquello que consideran como femenino o masculino y traducirlo en un comportamiento, al cual se le ha asignado un sentido y un significado, que se encarna en un sistema de creencias, y que es valorado por un determinado grupo social que ha de circunscribir dichos comportamientos bajo parámetros aceptados en el grupo de pertenencia.

Es así que la teoría de las RS, va configurando una forma de analizar y estudiar los elementos que en ellas se presentan mediante dos aspectos: el primero de ellos indica que al haber un orden o un contexto establecido en el grupo social permite a los sujetos orientarse y manejarse en su mundo, mientras que el segundo sostiene que al haber una libre comunicación entre los sujetos, este acto provee de códigos o conceptos compartidos, posibilitando un nombramiento, clasificación o enunciación del mundo particular que le rodea, y poder crear una historia personal y grupal al mismo tiempo.

Por otra parte se tiene a la perspectiva de género, la cual arroja información respecto de la forma en que cada persona va construyendo su propio ser, su propia identidad ya sea de hombre o mujer, pero sin basarse específicamente en lo biológico, en el sexo que el cuerpo manifiesta a través del genital, sino como consecuencia de una construcción, resultante de un complejo proceso individual y social que reconoce una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales.

El tercer eje de trabajo son los discursos, entendiendo estos no como el simple hecho de hablar, o comunicar algo a alguien, sino como parte esencial del ser humano que permite manifestar sus pensamientos, ideas, puntos de vista, etc., que dan cuenta de lo que el grupo de pertenencia ha dejado en él y viceversa. Además de permitir explicar y dar sentido al mundo en que se vive. Es por ello, que los discursos son relevantes, por ser el vehículo de transmisión y adquisición de conocimiento.

Bajo estos dos ejes, se pretende dar solución a la pregunta de investigación que es: ¿Qué y cuáles son las representaciones sociales de género que estudiantes de preparatoria presentan a través de sus discursos dentro del salón de clase?

Así mismo, se pretende conocer de dónde provienen dichas opiniones y saber si dentro de algunas de las áreas de formación que tiene la institución (Trabajo Social o Informática Administrativa), se gestan opiniones diferenciadas de lo que “debe” ser el comportamiento de un hombre y de una mujer.

Después de aplicar de las técnicas de investigación para analizar las RS, se encontró que los y las jóvenes estudiantes de la preparatoria técnica particular, al ir construyendo sus representaciones de género, tomando en cuenta los discursos generados en el salón de clases, van manifestando características particulares para uno y otro sexo.

En el caso de las mujeres, la representación muestra a una persona callada, que escucha, que permite que los hombres participen más dentro del salón de clase. Mientras que la representación de los hombres muestra a una persona abierta, participativa y que no le teme a las burlas que se dan dentro del aula.

Se pudo apreciar además, que las áreas de formación en Trabajo Social e Informática Administrativa, tienden a objetivarse en personalidades genéricas, esto es, que por las cualidades que manifiesta cada una de ellas, se van perfilando como profesiones propias para hombres o para mujeres.

Todo lo anteriormente mencionado, se describe y explica ampliamente en los tres capítulos que conforman el trabajo.

En el capítulo I se exponen los antecedentes teórico metodológicos de los tres ejes que sustentan el trabajo, que son la teoría de las representaciones sociales, la perspectiva de género y el discurso.

En el capítulo II se presenta un recorrido histórico de la educación tecnológica en México, lo que permite conocer y ubicar el contexto escolar en el que se inserta la institución educativa en la que se realizó el trabajo.

En el capítulo III se muestran y explican los hallazgos encontrados respecto de las representaciones sociales que los y las estudiantes de la institución educativa hacen del género.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegó después de haber realizado el trabajo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio de las relaciones sociales que establecen mujeres y hombres, como ya lo mencioné, provienen de las experiencias propias, de diferentes disciplinas, las cuales comparten la preocupación por conocer, no sólo las formas en que se relacionan hombres y mujeres, sino también acerca del porqué dentro de las relaciones humanas se da una desigualdad social, expresada en un menosprecio de las actividades consideradas como “femeninas” y una sobreestimación de las “masculinas”.

Algunos de los primeros textos, que expone este tipo de relaciones son por ejemplo los textos de Margaret Mead titulados: “Sexo y Temperamento” (1935), “Male y Female” (1949) y “Adolescencia y Cultura en Samoa” (1930), pionera en los estudios de las relaciones sociales ente hombres y mujeres (Mead, 1978). En estos textos, la autora muestra el resultado de sus indagaciones respecto de cómo es que se van formando las relaciones sociales entre hombres y mujeres y el papel que juega la cultura, así mismo, identifica y explica las relaciones de asimetría sexual, basados en prácticas distintas, encaminadas ambas en la formación de los roles que los sujetos habrán de desempeñar en la vida adulta.

Mead expresa en *Adolescencia y Cultura en Samoa* (1978), que la educación en el contexto cultural que ella analizó, las niñas son abandonadas pasivamente por algún tiempo y que es menos amplia que la de los niños, por el hecho de ser ellas las que se encargan de la atención de los niños pequeños, de cocinar, recolectar alimentos, tejer, y en general de realizar las tareas domésticas. El tener estos conocimientos mínimos, representa una oportunidad para cambiar de estatus social, es decir, para contraer matrimonio.

En el caso de los niños, menciona la autora, no se les abandona pasivamente a sus propias ideas, sino que son atendidos por la comunidad y se le ha enseñado diversas técnicas de trabajo fuera el hogar, y en la adolescencia se les da más estímulos para aprender una gran variedad de ocupaciones,

mientras que entre las mujeres adolescentes no tienen esa educación especializada, brindándoles más bien un conocimiento extra relacionado con la obstetricia, el cual se considera, les será de utilidad para cuando le llegue el momento de ser madre.

Hasta aquí, aún no se había hablado de desigualdad social, sino de diferencias en la educación, pero más adelante Mead habla de una asimetría sexual, la cual se refuerza con la teoría de otros autores, como Bachofen, Lubbock o McLennan (En Kay, 1978).

Bachofen, sostiene que la mujer es sumisa y dominada por los varones; Lubbock argumenta que las mujeres son bienes que poseen los varones y que fueron sacrificadas por su debilidad; McLennan por su parte, dijo que son débiles, numéricamente inferiores a los hombres y pueden ser esposas compartidas por varios hombres. Si bien no podemos estar de acuerdo con estos supuestos de los padres del evolucionismo, si podemos observar el pensamiento genérico tradicional que estuvo presente en el conocimiento científico en el siglo XVIII y XIX.

La interpretación de esta asimetría sexual y subordinación femenina se vio expresada en diferentes ámbitos y sustentado con ideas biologicistas de la capacidad reproductiva que tienen las mujeres, que al parecer justifica la base de la subordinación femenina.

Es indudable que, actualmente los roles tradicionales del ser hombre o mujer representan un problema, porque limitan o merman la posibilidad de que las mujeres y los hombres se vivan en otros ámbitos de la vida social, que desarrollen otras habilidades y comportamientos, y que los vivan sin un sentimiento de culpa por no cumplir con lo establecido.

Estos roles denominados como tradicionales, además de prolongar la creencia de que las mujeres son mujeres, por “ser de alguien”, y los hombres son hombres por “tener a una mujer como propiedad”, limita el desarrollo social de ambos sexos, manteniéndolos al margen de una participación social amplia, ya

sea en lo laboral, educativo, político, etc., teniendo como consecuencia la imposibilidad de acceder tanto a un conocimiento de sí mismos/as, como la posibilidad de integrarse a un amplio mundo del cual forman parte.

Inducir un trabajo que permita nuevas prácticas sociales no es nada sencillo, sin embargo las diversas visiones y estudios que autoras y autores de la perspectiva de género han propuesto, han abierto muchos caminos por los cuales transitar y avanzar en la lucha por la equidad entre los géneros.

Una camino que se he tomado en esta investigación, con estudiantes de nivel medio superior, es estudiar y analizar cómo reproducen un discurso sexista y excluyente entre los géneros en el salón de clase.

Las charlas, comentarios o participaciones que los y las alumnas hacen dentro del salón de clase, representan un material útil para conocer, no sólo sus ideas y opiniones, sino también aquellos elementos significativos que permiten construir el mundo en el que viven y se desenvuelven, el mundo del cual forman parte y que como sujetos sociales tienen la capacidad de aprehender y transformar.

De esta forma, el problema principal que aborda la investigación es, identificar si dentro de las prácticas educativas llevadas a cabo en el salón de clases existe un discurso que posibilite la formación y continuación de roles tradicionales de género y/o su transformación.

Es así, que mi interés se centra en recoger y analizar aquellas conversaciones que sostienen alumnos, alumnas, profesores y profesoras de la preparatoria particular donde se realiza este trabajo, para conocer la forma en que estos sujetos asimilan o rechazan los juicios emitidos en su grupo de pertenencia, características que se convierte en materia prima para abordar el estudio de la construcción social de representaciones de género dentro de la institución.

Al respecto Jodelet (1998:473) reflexiona sobre las Representaciones Sociales cuando explica que: “este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”. De esta manera la inserción del estudio de las Representaciones Sociales, permite trabajar con la parte social, por la constante interacción con otros sujetos y la individual, por los procesos cognitivos, donde al construirse las representaciones u objetivarse determinados pareceres, estos elementos que convergen en el descubrimiento y análisis de elementos que posibilitan de definición, construcción y reconstrucción constante de objetos, o en este caso particular, de la identidad genérica que el ambiente escolar propicia a partir de los discursos, opiniones juicios, etc., emitidos por los/as participantes del ámbito educativo.

Por todo lo anterior, la pregunta de investigación que se plantea en el presente trabajo pretende conocer ¿Cuáles son las representaciones de género que jóvenes estudiantes de preparatoria presentan en sus discursos dentro del salón de clase?

Otras interrogantes que se desprenden de esta pregunta central son:

¿Existe un discurso respecto de los géneros que prevalezca en el ámbito escolar?, de ser así ¿Cuál es?, ¿De dónde proviene este discurso?, ¿Existen diferentes discursos de género en cada una de las áreas de formación?, ¿Existe una confrontación en el discurso de género entre los y las estudiantes de acuerdo a su área de formación?, ¿En el discurso de los y las estudiantes se identifican coincidencias con el discurso de los y las profesoras y viceversa?

## JUSTIFICACIÓN

La razón por la cual surge mi inquietud de realizar la presente investigación, es la siguiente: Como docente en diferentes escuelas y niveles de educación, me he encontrado con ciertas similitudes entre los discursos que emiten profesores y profesoras, respecto al comportamiento que “deberían” tener los y las alumnas. Los comentarios expresan opiniones acerca de los roles que tienen los estudiantes según su sexo; por ejemplo, si una mujer juega constantemente básquetbol con sus compañeros hombres, esto acarrea comentarios como: “esperemos que Karen no se nos pase al otro bando”, o bien, si de acciones deportivas se trata, otro profesor comenta: “yo no entreno a mujeres porque a mi si me gusta jugar al fútbol”. Lo anterior señala una serie de estereotipos respecto a los géneros.

Comentarios como éstos, muestran lo que cada profesor o profesora concibe como el “deber ser” de los hombres y mujeres, lo cual expresa la reproducción de ideologías tradicionales de género, que seguramente se expresan en el salón de clase.

Situaciones como estas, han propiciado que en la actualidad haya una preocupación por investigar acerca de los roles que hombres y mujeres desempeñan a nivel social, tratando de generar una equidad entre los géneros en cualquier ámbito en que éstos se desarrollen; por lo tanto, siendo la escuela un lugar de formación donde convergen procesos de socialización y adquisición de conocimientos, se convierte en un lugar propicio para la formación personas con ciertas características, las cuales bien podrían estar basadas en la equidad entre los sexos.

Ahora bien, si estos comentarios forman parte de la vida cotidiana de las instituciones escolares, se abre la posibilidad de investigar acerca de si estos comentarios acarrear comportamientos donde las mujeres no tengan participación en aquellas cosas o tareas designadas a los hombres o viceversa, pues al hacer un rastreo histórico de la condición de la mujer en diferentes

épocas, sociedades, lugares, culturas, etc., se han encontrado datos donde la situación de la mujer no ha cambiado, es decir, que ellas están en un nivel desigual e inferior respecto a los hombres.

Cazés en “la perspectiva de género” (2005:12), menciona que esta búsqueda data desde los aportes teóricos de Alejandra Kollontay, así como De Beauvoir durante los años cuarenta, y Eleanor Roosevelt y otras delegadas de la ONU durante los años cincuenta, analizaron los universos femeninos, teorizaron sobre ellos.

Si bien las mujeres han sido en los últimos tiempos partícipes activas en las sociedades modernas, su inserción en el ámbito público podría considerarse como un hecho relativamente nuevo, si se atiende a la información y época que proporcionan los estudios de género, además de las diferentes corrientes, ciencias, disciplinas, posturas, etc., que éstas muestran.

Esta investigación se propone observar el contexto escolar, lo cual cobra relevancia por el hecho de centrarse en las relaciones sociales que se generan y se mantienen entre alumnos, alumnas, profesores y profesoras, que da lugar a procesos de socialización, y por el cual los individuos aprenden, interiorizan y asimilan normas, ideas, comportamientos de la cultura de su grupo social, que en este caso es el ámbito escolar.

Discurso que además de ser utilizado como vehículo transmisor de información y conocimientos, también permite construir Representaciones Sociales, es decir, tener un conocimiento de sentido común, pero que en su contenido y transmisión de procesos cognitivos donde los sujetos han relacionan aquello que escuchan, con lo que saben, para crear representaciones o formas de pensamientos propios de su círculo social.

Entiendo la teoría de las representaciones sociales, como “la manera de interpretar la realidad y de pensar nuestra realidad cotidiana...y correlativamente la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin

de fijar su posición en relación con sus situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet, 1984:472).

Desde esta teoría se abordan dos aspectos fundamentales de la educación, los alumnos y alumnas, y los y las profesoras. En este escenario se pone énfasis en su práctica educativa dentro del aula, es decir, en aquellas acciones intencionadas que pretenden un cambio en el educando vía el conocimiento intelectual o teórico, así como mediante los comportamientos, discursos, forma de ser, etc., acciones que bien pueden ser susceptibles de interpretar.

Para tal análisis, Mora (2000) sostiene, que la práctica educativa puede ser interpretada mediante la creación de “una red conceptual que se modifica a partir de la relación entre la teoría y la práctica”. Esta red conceptual a la que hace referencia Mora, que se construye y utiliza en esta investigación, permite abordar la problemática acerca de los discursos que se generan, propagan, asumen o rechazan dentro de la institución educativa, dando lugar a un análisis, que permite tener el acto del habla como una acción que impacta dentro del proceso de socialización. En este sentido el análisis del discurso permite descubrir aquel o aquellos discursos de género que se emiten entre profesores, profesoras, y alumnos y alumnas dentro del salón de clase, y si es que estos tienen un tinte de “poder o dominio”. Además de considerar la posibilidad de señalar si los y las alumnas se resisten o acomodan a dichos discursos.

Parto de la idea de que la práctica educativa, la acción de educar, tiene un compromiso de cambio, que el trabajo realizado tiene como finalidad formar y transformar seres humanos; y si en estas acciones se inserta la preocupación de realizar acciones que además de formar intelectualmente, conciba la idea de formar en la equidad y en la igualdad entre hombres y mujeres.

Entonces, la práctica educativa vista desde la perspectiva de género, podría propiciar el cambio en los roles “tradicionales” de género analizando y

criticando las diferencias para evitar en la medida de lo posible el sexismo en la educación.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **OBJETIVO GENERAL**

Estudiar y analizar las Representaciones Sociales genéricas de estudiantes y maestros. Desde su discurso y sus prácticas educativas descifrar las relaciones entre hombres y mujeres de una escuela técnica de educación media superior.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer los discursos de cada área técnico-profesional para identificar si los y las estudiantes reproducen o resisten al discurso predominante de género dentro de la institución.
- Realizar una comparación entre los discursos de cada área técnico-profesional, para conocer si los y las estudiantes reproducen o resisten a las enunciaciones predominantes de género dentro del salón de clase.

## **HIPÓTESIS O SUPUESTOS TEÓRICOS**

Algunos supuestos de los cuales parte este estudio son:

- Si las representaciones sociales se van construyendo de forma grupal, mediante el intercambio de opiniones, saberes, puntos de vista y vivencias, entonces, mediante el análisis de estos elementos se pueden conocer las representaciones de género que hacen los y las estudiantes.
- El género es una construcción social que se va conformando dentro de la vida cotidiana de los seres humanos, por lo tanto, es susceptible de ser analizado dentro de la institución educativa.
- Mediante el análisis de las representaciones sociales que hacen del género los alumnos, alumnas, profesoras y profesores, se pueden identificar tendencias sexistas en la institución.
- Existe entre los y las alumnas del área de Trabajo Social e Informática Administrativa un discurso que limita, refuerza y promueve la reproducción de roles y prejuicios tradicionales de género.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Este trabajo presenta una metodología cualitativa, ya que lo que se pretende conocer es el proceso mediante el cual los y las estudiantes de un bachillerato tecnológico, con una especialidad profesional, construyen representaciones sociales de género dentro de un marco institucional escolar. Así mismo se hace uso de instrumentos y datos cuantitativos que permitirán enriquecer el trabajo.

Para dar solución a la problemática anteriormente mencionada utilicé diferentes técnicas para la recogida de la información.

La primera técnica utilizada consistió en una revisión bibliográfica de aquellos autores e investigadores que permitieran conocer en sus trabajos una metodología y sustentos teóricos bajo los cuales se rigiera la teoría de las representaciones sociales (RS) y de esta manera encuadrar el estudio.

La segunda parte del trabajo inició con una observación directa de los cuatro grupos que comprendieron la muestra. Lo que se buscó en estas observaciones fue conocer cuáles son las representaciones sociales (RS) de género que construyen los y las alumnas de esta institución.

Las observaciones las realicé en el lapso de una semana, porque la dirección se negó a dar el permiso para entrara a los salones, argumentando que sería incomodo para los estudiantes y para el docente que alguien extraño irrumpiera en la clase. El registro de las observaciones quedaron plasmadas en un diario de campo, donde describo los acontecimientos de la clase como son: las participaciones realizadas por hombres y mujeres, entrega de tareas, participación en el relajo, las burlas, etc.

De acuerdo a los datos obtenidos por medio de la observación, realicé un primer listado donde fui mencionando aquellas características que pudieran servir para conocer las representaciones sociales de género que hacen los y las estudiantes; este primer listado incluía aspectos como: identificar el tipo de relación que había entre maestros, maestras, alumnos y alumnas, el comportamiento que tenían hombres con mujeres y viceversa, identificar si existían jerarquías entre hombres y mujeres.

Posteriormente y como consecuencia de este trabajo, el listado se modificó, viéndose fortalecidos otros aspectos donde se incluían por ejemplo el desempeño académico, características que según los y las alumnas se deberían de tener para ser estudiante de una u otra especialidad, opiniones acerca de la especialidad que se cursa y de la que no se cursa, etc.

Al final de este proceso, la guía de entrevista que utilicé (ver anexo 2) posibilitó que los y las entrevistadas incluyeran opiniones, comentarios,

vivencias, etc., acerca de las relaciones interpersonales que viven en la institución educativa y en el salón de clase.

Cabe señalar que el centro de interés se puso en los comentarios y vivencias de los y las alumnas, siendo la participación de los maestros un elemento importante para conocer y comprender la participación que estos tiene en la construcción que aquellos hacen de representaciones sociales del género. El trabajo de campo lo realicé en una preparatoria particular de la ciudad de Querétaro, que tiene una antigüedad de aproximadamente 15 años y que proporciona una educación tecnológica bivalente, lo cual quiere decir, que sus estudiantes egresan con una carrera técnica a nivel medio superior, además de tener la posibilidad de continuar con sus estudios a nivel universitario.

La muestra con la que trabajé, fue de cuatro grupos previamente conformados por la institución, dos de informática administrativa, de primero y quinto semestre, y dos de trabajo social, igualmente de primero y quinto semestre, inscritos en el ciclo escolar 2009.

La suma total de estudiantes que conforman los cuatro grupos fue de 73, de los cuales 46 son mujeres y 27 hombres, y el promedio de edades oscila entre los 15 y los 22 años.

Decidí trabajar con dos grupos de quinto y dos grupos primer semestre de cada una de las especialidades que ofrece la institución, por lo siguiente:

En el caso de quinto semestre, por el hecho de llevar dos años de convivencia grupal y dentro de la institución, se asume que han adquirido un conocimiento tanto de la forma de trabajo de la institución como del mismo grupo.

En el caso de primer semestre, por ser grupos de primer ingreso, interesa conocer cómo es que van conformando sus prácticas sociales y académicas como expresión de sus representaciones sociales. Cabe señalar, que al

trabajar con esta muestra se pretende conocer cómo se van estructurando las representaciones en el proceso de los grupos académicos.

Con respecto a los profesores que participaron en el estudio, en total se entrevistaron a cinco, de los cuales, cuatro pertenecen al área de formación en Informática Administrativa, siendo éstos dos hombres y dos mujeres. El quinto profesor es un hombre que trabaja en ambas especialidades.

Cabe mencionar que las dos únicas profesoras que imparten clase en la especialidad de Trabajo Social, no se entrevistaron. La primera de ellas por expresar abiertamente su deseo de no participar en el trabajo y la segunda, por ser la que realiza la presente investigación.

En cuanto a las entrevistas, estas tuvieron una duración de entre 30 y 35 minutos y fueron de tipo semi estructurada, ya que al no existir un cuestionario al que se tenga que ajustar estrictamente la entrevista, permitió tener preguntas que sirvieran de referencia para cercarse al tema problema, “lo que permite tener un margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la entrevista, pero en torno a cuestiones acerca de las cuales se tiene interés por recoger información” (Ander-Egg, 2003:90).

Este tipo de entrevista, por las cualidades anteriormente mencionadas, permitió conocer los puntos de vista, opiniones y vivencias de los y las entrevistadas, lo cual favoreció al conocimiento y reconstrucción de experiencias de los sujetos, que desembocaron en la obtención de datos relevantes para conocer sus Representaciones Sociales.

Las entrevistas las apliqué a un total de 32 personas, cuatro hombres y cuatro mujeres de los grupos de quinto y primer semestre de Informática Administrativa; en el caso de Trabajo Social, por haber solamente dos hombres en quinto semestre se entrevistaron a estos y a seis mujeres; y en primer semestre se entrevistó al único hombre del grupo y a siete mujeres.

A los alumnos y alumnas que no fueron sujetos de la entrevista les apliqué un cuestionario que permitió profundizar en temas como: valoraciones del comportamiento(s) que tienen hombres y mujeres dentro del salón de clase, la participación, el aprovechamiento académico, participación en el relajo, etc.

Es preciso señalar que este cuestionario no lo pude aplicar al total de la muestra, debido a que al aplicar el instrumento en los grupos señalados, la actividad estuvo sujeta a las ausencias de los estudiantes, ya sea por tener otras actividades escolares o por faltas a la escuela. El total de alumnos y alumnas que contestaron el cuestionario fue de 59.

Para analizar la información recurrí a la transcripción total de las entrevistas, generando así la creación de categorías de análisis, donde se pudieran identificar las características centrales que buscaba conocer.

## **CAPÍTULO I: REPRESENTACIONES SOCIALES, GÉNERO Y DISCURSO**

### **1.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

El presente capítulo tiene el propósito de explicar la teoría de las representaciones sociales (TRS), que es uno de los sustentos teórico mediante el cual se basó la presente investigación.

Se inició el planteamiento bajo la propuesta de Serge Moscovici y Denise Jodelet, quienes explican la forma en que estas se construyen, señalando sus componentes, sus funciones, su aspecto social y cognitivo, y su relación con las prácticas cotidianas.

Así mismo, se señala el origen que estas tuvieron, haciendo un recorrido por diversos conceptos de otros autores, que desembocaron en la propuesta de Moscovici, finalizando con su definición operacional que se utilizará a lo largo del trabajo.

#### **1.1.1 ANTECEDENTES DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Conocer la teoría de las representaciones sociales (RS), sus conceptos, sus aportes teóricos y metodológicos representa un interesante recorrido. Para explicar tal situación Serge Moscovici llegó a comentar en algún momento que: “la teoría de las representaciones sociales es fruto de mi edad de la inocencia” (Moscovici en Castorina, 2003:114). Si bien dicha inocencia intelectual no existió, Moscovici formula esta declaración para explicar sus inicios en la construcción de las representaciones sociales. Su interés que surgió de una preocupación, que compartía con su generación por el estudio del conocimiento, específicamente lo concerniente a la ciencia y cómo la ciencia ejercía un impacto en el pensamiento de los seres humanos, en su cultura cotidiana, y como es que éste conocimiento científico se transformaba poco a poco en un lenguaje entendible para todas aquellas personas que no

pertenecían a ningún círculo científico y además ser usado por la gente en términos sencillos y cotidianos.

La perspectiva que esta teoría de las RS, le da al conocimiento del sentido común lo ubica no como una deformación del conocimiento, sino más bien, atiende a la idea de que la gente en su cotidianidad no piensa de una manera científica, más bien, el lenguaje utilizado se va adecuando al tipo de gente que lo utiliza.

Sea cual sea la forma en que se da la distribución de la información, las personas se apropian de esta información y la transforman, y la utilizan para explicarse su propias experiencias y su realidad.

Bajo este supuesto, es que Moscovici sostiene la idea de que en esta adquisición y/o transformación del conocimiento se da un proceso cognitivo, por medio del cual se adquiere un tipo de conocimiento, específicamente un conocimiento denominado del sentido común.

El conocimiento del sentido común, se distingue por facilitar un conocimiento en términos sencillos y de uso cotidiano, de ciertos conceptos o nociones; teorías que en un primer momento pertenecieron al ámbito científico, destacando además, la participación activa del individuo en términos psicológicos y sociales.

Lo anterior da como resultado una combinación de procesos cognitivos que generan en las personas un nuevo conocimiento, empleado para explicar gran parte del mundo que rodea a los sujetos.

La psicología social, representará para Moscovici una forma de abordar esta preocupación del sentido común. Sin embargo, al ver que la psicología de su época, se dedicaba más bien al estudio de las actitudes o al “pre comportamiento” como lo llamaba el autor, y, además querer predecir éste comportamiento, Moscovici concluyó que los psicólogos sociales que estudian las actitudes no estaban verdaderamente interesados en el conocimiento de las

personas ni en su mundo simbólico. Cabe mencionar que a finales de los años cuarentas no había suficiente desarrollo de la psicología social en París ni en Europa en general. Moscovici, al no tener noticias de que alguien se consagrara a esta disciplina, él se dedicó a estudiar por su cuenta.

Definitivamente, la búsqueda de conocimiento se tradujo en el encuentro con otros conceptos y otras disciplinas.

Una de esas teorías, predecesoras de la teoría de las representaciones sociales fue el interaccionismo simbólico, que surgió a raíz de los trabajos realizados por un grupo de sociólogos de la universidad de Chicago, tales como Charles Peirce, William James y John Dewey. Sin embargo, fue con George Herber Mead y su interaccionismo simbólico que adquiere mayor relevancia.

El interaccionismo simbólico que difiere del instrumentalismo al considerar que son los seres humanos quienes se conducen hacia las cosas y/o hacia las situaciones, a partir de los significados que éstas tienen para ellos. Significados que surgen de una interacción que los sujetos tienen con las personas, las cosas o bien las situaciones, además de enfatizar su valor simbólico que es susceptible de creación y de transformación.

Estos aportes de Mead, hacen que Berger y Luckmann consideren que “eslabonar esta sociología del conocimiento sugiere la posibilidad de la existencia de una *psicología sociológica*, es decir, una psicología social con perspectiva sociológica y una notoria preocupación por lo simbólico, por su papel colectivo y por la construcción social de la realidad” (en Mora, 2002: 6). Cabe mencionar que la propuesta anterior destaca la importancia que tiene la vida cotidiana en dicha construcción social de la realidad.

En el terreno de la sociología, Emilio Durkheim es quien hace posible un acercamiento más específico hacia la teoría de las representaciones sociales al acuñar el término de representaciones colectivas (RC). Establece primeramente una diferencia entre la sociología y la psicología, y con ello su

objeto de estudio, dentro del cual la sociología debe encargarse del estudio de las representaciones colectivas, mientras que la segunda ha de estudiar las representaciones individuales.

Bajo esta perspectiva Durkheim señala que:

*“Las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación que se extiende no solamente en el espacio, sino en el tiempo; para hacerlas, una multitud de espíritus diversos ha asociado, mezclado, combinado sus ideas y sus sentimientos; largas series de generaciones han acumulado en ellas su experiencia su saber” (Durkheim, 2000: 20).*

De esta forma las representaciones surgidas en el interior de un grupo, expresan realidades colectivas, las cuales tiene como finalidad producir, mantener o rechazar ciertos estados mentales.

En lo que respecta la trascendencia del espacio y tiempo; al traspasar estas instancias, se está posibilitando una continuidad y conservación de valores, prácticas, ritos, etc., que hacen viable el argumento de que las representaciones colectivas tienen un origen social y por lo tanto devendrá la complejidad y la riqueza intelectual no sólo del individuo, si no de la colectividad.

En Durkheim existe además, la preocupación por saber de qué forma participa la sociedad en la construcción del conocimiento científico y se pregunta “¿Qué es lo que ha podido hacer de la vida social una fuente tan importante de la vida lógica?” Para poder responder a esta pregunta hay que aclarar primero, que lo “lógico” para este autor se entiende como lo “científico”, y que la materia del pensamiento lógico está hecha de conceptos, los cuales tienen como características principales el ser estables e impersonales, aunque susceptibles de ser generalizados y comunicables.

Si conceptos o nociones llegan a una sociedad, se convertirán en comunes porque es parte de un vocabulario y producto de una elaboración colectiva. Es

en este sentido que las RC no son sólo una recreación del mundo social, ni una reproducción tal cual de las interacciones y comunicaciones que se dan en la colectividad ya que si el individuo las retoca, las transforma, les da su propio sentido.

La psicología evolutiva o teoría cognitiva Piagetiana (1986) también nutrió la teoría de la RS. La teoría cognitiva se enfocó en el desarrollo intelectual del niño, y explica las funciones mentales superiores desarrolladas por los infantes.<sup>1</sup>

Esta adquisición, si bien es retomada por Moscovici, también identifica que ha sido trabajado de manera individual y no desde lo social o grupal, por lo que tal insuficiencia motiva a Moscovici a indagar respecto al ámbito social, interés que desemboca en el conocimiento de la sociología sociocultural de Vygotsky.

Por su parte, Vygotsky, expone que pensamiento y lenguaje es una amalgama inseparable, encuentra que dentro de este binomio, hay una significación en la palabra y asegura que “una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es por lo tanto un criterio de la palabra y su componente indispensable” (Vygotsky, 2006: 142), si bien, en todo lenguaje va inserto un significado, es imprescindible mencionar que, la asociación entre palabras se ve enriquecida al haber un intercambio con otros, y esos otros son las personas más próximas al infante, quien al tener contacto directo con éstos, proporcionan diversos conocimientos y se va formando lo que el autor ruso llama andamiaje.

Estos aportes tanto de Mead, Durkheim, Vygotsky, como de Piaget dieron a Moscovici las bases para dar cuerpo a la teoría de las representaciones

---

<sup>1</sup> Esta teoría explica la existencia de seis estadios de desarrollo del ser humano, cada uno caracterizado por el desarrollo, la construcción y organización de estructuras mentales, constituyéndose una forma particular de cognición. En la sucesión de estas etapas, y específicamente en la primera infancia que va de los dos a los siete años, donde aparece el lenguaje, el niño además de poder reconstruir sus acciones, adquiere el pensamiento propiamente dicho, el cual tiene como soportes al lenguaje interior y el sistema de signos. Es así, que el niño al insertar en sí el pensamiento, la racionalidad, enriquece su conocimiento.

sociales y explicar el proceso de formación y funcionamiento de las representaciones sociales.

Como parte de la psicología social, la teoría de las representaciones sociales desde su origen ha trabajado con elementos propios de la sociología, la cultura y la psicología. Entonces, la teoría de las representaciones sociales se inserta bajo una doble perspectiva de estudio, lo psicológico/cognitivo y lo sociológico. Esto permite estudiar las representaciones desde lo real y lo simbólico; desde lo individual, como desde lo social; al tener este vínculo entre lo social y lo individual, identificar dos estructuras: los procesos cognitivos y los procesos sociales.

Esta teoría fue argumentada por Moscovici en 1961 y expuesta en su tesis doctoral denominada *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, en ella explica sus fundamentos esenciales, pone énfasis en la relación que tiene la construcción del conocimiento, la vida cotidiana y el sentido común.

Pero, ¿Qué es o que ha de entenderse por sentido común? Moscovici y Hewstone (1984: 686) lo han definido como: "un conocimiento de segunda mano que se extiende, y establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría. Es un pensamiento mediante palabras". El sentido común es una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, es un conocimiento que se ha producido de forma espontánea, considerado como el resultado de un proceso socialmente elaborado y compartido. Ante este conocimiento denominado común y que además es social, Araya (2002: 11) menciona que el sentido común "incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no sólo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan".

De esta forma, el conocimiento del sentido común se adquiere al reconocer y seleccionar información, percibiéndola y ordenándola para obtener una visión

estable de mundo, donde se incluyen experiencias de la vida cotidiana tanto personales como grupales.

### **1.1.2 EL CONCEPTO DE REPRESENTACIÓN SOCIAL**

En la actualidad son varios los autores que se han dedicado al estudio de las representaciones sociales desde diferentes perspectivas.<sup>2</sup>

En esta investigación elegí trabajar desde la escuela clásica representada por Denise Jodelet por ser la que mayor cercanía tiene con la propuesta de Serge Moscovici, y por ser la que “pone más énfasis en el aspecto constituyente, que en el aspecto constituido de las representaciones sociales, además de que metodológicamente recurre por excelencia, al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido” (Pereira en Araya, 2002: 47).

El concepto de representación social nació dentro de la sociología, pero se desarrolló dentro de la psicología social, e intenta “comprender la vida social desde una perspectiva psicológica” (Duveen y Lloyd, 2003:29).

Para estudiar la complejidad de este enfoque retomo a Castorina y Kaplan (2003), quienes exponen la complejidad de las relaciones que entran en la definición de esta teoría, mencionando además que para formular una definición de lo que son las representaciones sociales es necesario considerar elementos mentales, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación, es decir, procesos psíquicos y sociales. En este sentido, se pone énfasis nuevamente en los dos caracteres que dan forma a las representaciones, lo social y lo subjetivo, la sociedad y el individuo, lo micro y lo macro.

El concepto de representación social fue creado por Serge Moscovici tras darse cuenta de la crisis que sufrían ciertos presupuestos filosóficos, al considerar

---

<sup>2</sup> Estas perspectivas se centran en tres escuelas: la escuela clásica representada por Denise Jodelet, la escuela de Aix-en-Provence representada por Jean Claude Abric, y la escuela de Ginebra encabezada por Willen Doise.

dicotomías entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura y la relación entre conocimientos individuales y sociales.

La propuesta de este autor expresa su preocupación por superar estas dicotomías y explicar la relación dialéctica que existe entre el sujeto y su entorno, restituyendo lo social dentro de lo psicológico.

El concepto de representación social se había trabajado desde otras disciplinas, como lo es la sociología, la antropología y la psicología cognitiva, aunque con ciertas variaciones y distintos nombramientos; sin embargo es Moscovici y, después, Denise Jodelet quienes hacen énfasis en que las representaciones sociales se caracterizan por el contexto social donde se generan, que son susceptibles de estudiarse mediante la unión de las dicotomías ya mencionadas.

Por tanto, se sostiene que:

*“Cuando se estudian las representaciones sociales interesa conocer el estilo global o sistema lógico del pensamiento social, sus contenidos y su relación con la construcción mental de la realidad; construcción realizada en y a través de la interacción cara a cara con los miembros de aquellos grupos que nos proveen de una identidad social y le dan un sentido a nuestro mundo de vida” (Aruda, 2007: 63).*

Esta postura sostiene la existencia de una interrelación entre individuo y sociedad, como aspectos globales que interactúan, se modifican y se afectan; esta dinámica permite construir conocimiento y realidades cotidianas. Lo anterior representa que en los grupos de pertenencia las representaciones sociales influirán de forma diversa en las modificaciones, creaciones o recreaciones de representaciones o comportamientos, los cuales irán definiendo formas y objetivos específicos para sus miembros; resultando que el funcionamiento cognitivo del grupo y/o del individuo se transformen.

En este sentido, la teoría de las representaciones sociales considera que el individuo no es un ser pasivo que recibe información del exterior sin hacer

ninguna modificación, más bien, considera la manera en que los sujetos apprehenden el conocimiento y los acontecimientos de la vida diaria, ya sea a partir de las experiencias, la información recibida por los diferentes medios masivos de comunicación, por los pensamientos o ideas recibidas de la comunidad, grupo o institución al que se pertenece. Sea cual sea el tipo de forma en la que se haya recibido el conocimiento, el sujeto pasa a ser un agente activo en la construcción de su saber, es él quien al ejercer su capacidad cognoscente, asigna valores o da sentido a su vida, y explica cómo entiende y significa sus experiencias.

Es por medio de las representaciones que se pueden entender e interpretar el conocimiento del sentido común, el estudio, y explicación del comportamiento individual o grupal.

A este respecto Jodelet (2003: 102) argumenta que:

*“Las particularidades que presenta la representación social como modalidad del conocimiento, surgen de que su génesis y su funcionamiento son tributarios de los procesos que afectan la organización y la comunicación social de los mecanismos que concurren a la definición de grupos y de las relaciones sociales”.*

La autora destaca el carácter social de las representaciones sociales, sus cualidades organizativas y operativas que permiten construir y guiar las acciones, recordando que por sí solas las representaciones sociales no significan nada, sino que tienen que estar relacionadas con algo o con alguien, es decir, expresadas en un contexto ya que es en éste donde se desarrollan y donde se da su carácter social. En este mismo sentido, Rodríguez argumenta que:

*“Las representaciones sociales son entidades operativas útiles en el entendimiento la comunicación y la acción cotidiana... son ideas, máximas o imágenes implícitas relevantes en un contexto dado, gracias a que son sistemas organizadores que permiten reducir la ambigüedad y polisemia” (Rodríguez, 2003: 62).*

Por su parte Doise afirma que las representaciones sociales “son principios organizadores de posiciones que se adoptan respecto a referencias comunes, y a menudo permiten una gran variación entre los individuos” (en Rodríguez, 2003:62).

Para Abric (en Rodríguez, 2003:61), las representaciones sociales están hechas de un código central y de elementos periféricos, donde el núcleo del primero es estable, coherente y que fluye por la memoria colectiva del grupo, mientras que el segundo tiende al pragmatismo y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas dando como resultado un dinamismo y pluralidad.

De manera reiterada, puede notarse en esta propuesta que se incluye la doble acepción que tienen las representaciones sociales, al conjugarse lo individual con lo social.

Rober Farr considera a las RS como:

“Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Farr en Araya, 2002: 28).

Nótese que el esquema de esta definición defiende la idea de que las representaciones sociales se ponen de manifiesto en actos concretos, en lenguajes que pueden devenir de debates que puedan dar cuenta de las representaciones construidas, es decir, que la representación social se manifiesta, se defiende, y se valora en momentos específicos.

Hasta aquí, pueden observarse las concepciones que se tienen de las representaciones sociales, sus cambios al enfocar distintos aspectos. Es importante retomar las reflexiones de Valencia (En Rodríguez, 2003: 53) cuando menciona que a pesar de que el concepto ha sido reforzado y complementado con las diversas definiciones que ha dado Moscovici, su flexibilidad conceptual obedece a que *“se trata más que de una noción compleja, de un nuevo paradigma, de un modelo que sirve para pensar aquello que no ha sido establecido previamente, sino que está en plena “revolución científica”*. Por lo tanto, para Moscovici el concepto de representación social:

*“Designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1984: 474).*

Esta definición se ve complementada por el propio autor, al mencionar que la representación social es:

*“Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici en Araya, 2002: 27).*

Esta concepción de la representación social, pone de manifiesto una doble característica: por un lado, es vista como generadora de productos, es decir, que los sujetos elaboran comportamientos, asignan contenidos y organizan discursos sobre la realidad, es decir producen, crean; y es acción, cuando se realizan movimiento para apropiarse de la realidad, lo cual se da a través de un proceso mental y en un contexto colectivo, valiéndose de las comunicaciones colectivas, para guiar el comportamiento y remodelarlo.

Es importante destacar, la importancia que tienen la práctica, la interacción y los cambios en las representaciones sociales, ya que:

“En la práctica, el conocimiento social que se transmite, al no estar sometido a una sistematización científica, pero que sigue las reglas de producción de los procesos sociales en vigor, así como los códigos de comunicación establecidos propios de los intercambios e interacciones institucionalizadas en su universo consensual, ha de transformarse, guardando no obstante los elementos siempre válidos” (Valencia en Rodríguez y García, 2007: 57).

Vale la pena señalar que aunque ciertos individuos pertenezcan al mismo grupo social y compartan las mismas representaciones, sus prácticas pueden ser distintas o bien contradictorias, por el hecho de que sus experiencias personales son distintas y porque tienen ese margen de acción que les permite optar por hacer o no hacer ciertas cosas. Sin embargo, considerando que los sujetos hacen elaboraciones cognitivas y simbólicas, las cuales guían sus acciones dependiendo del contexto en el que estén, la representación orientará y justificará a la práctica. Esta es una relación dinámica que no trata solamente de ver la influencia que las representaciones tienen dentro de las prácticas, sino que, además, pretende mostrar la manera en como las prácticas también pueden transformar las representaciones influyéndose mutuamente, lo cual quiere decir que las representaciones no se producen o reproducen mecánicamente y que aunque se posean ciertas representaciones sobre algo o alguien, no es garantía de que se actúe de acuerdo a lo que se ha dicho ya que la representación puede modificarse según la situación, dando cabida a una transformación de la práctica e incluso hasta contradecirse. Esta perspectiva confirma la postura de Jodelet al mencionar que se trata de un conocimiento socialmente elaborado y dialéctico.

De esta forma, las representaciones sociales, lejos de ser un acopia fiel del objeto representado, es la reconstrucción de una relación que sostiene al individuo con el mundo y sus objetos, ya que no todos los miembros de un grupo comparten los mismos aspectos que la forman.

Jodelet define finalmente las representaciones sociales como:

“Sistemas generadores y de referencia, teorías implícitas, operaciones del pensamiento, imágenes que condensan significados, participantes en la interacción cotidiana con el mundo

y con la integración de la novedad. Son una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, son una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1984:472).

Gracias a las representaciones sociales, los individuos son capaces de fijar su posición en relación a diversas situaciones, objetos y comunicaciones que les incumben, además, las representaciones sociales permiten al individuo organizar e interpretar aquello que le sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado.

Las representaciones sociales están integradas por categorías, dice Jodelet, (1984: 472) que “sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos”.

Para Jodelet, las características principales de las representaciones sociales son:

- Siempre será la representación de un objeto;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea; la percepción y el concepto
- Tiene un carácter simbólico y significante
- Tiene un carácter constructivo;
- Tiene un carácter autónomo y creativo.

(Jodelet, 1984:478).

Profundizando, la forma en que las representaciones sociales se manifiestan como fenómenos, como categorías cargadas de significados o bien, éstos significados pueden condensarse en una imagen y a su vez hacer que éste de pie a la significación de emociones o sentimientos disímiles, y a la creación de nuevos sentidos ante situaciones o cosas inesperadas; también permite clasificar objetos, personas, cosas, etc., bajo agrupaciones que comparten ciertas características; permite establecer hechos relacionando a los sujetos con objetos y viceversa; y en un sentido más social los fenómenos de las representaciones sociales se manifiestan en forma de comentarios, maneras

de pensar, reflexionar, etc., todo lo anterior como fuente de conocimiento del sentido común.

Para concluir este apartado, es indispensable señalar que para Moscovici las representaciones son sociales y no colectivas, como lo plantea Durkheim. Precisamente para Durkheim, lo colectivo se remite a un cambio o bien a una permanencia de la conciencia colectiva, la cual es compartida a nivel de la comunidad, lo que permite o da lugar a una homogeneidad en las representaciones que se van formando en el transcurso del tiempo, que su cambio o permanencia es heredada de generación en generación, lo que hace posible su trascendencia, de forma que su legitimidad la da la uniformidad de la representación.

En el caso de las representaciones sociales, la conciencia colectiva tiene un carácter más bien heterogéneo, es decir, para Moscovici, en su teoría las representaciones son diversas, no uniformes, pues dependen de los grupos, de los roles de sus integrantes, de las instituciones a las que se pertenezca, lo que da como resultado una diversidad de representaciones, de modificaciones, aún dentro del mismo grupo debido a que las interacciones sociales, la comunicación, el uso que se hace de la información, etc., repercutiendo de forma distinta en los sujetos y en su proceso cognitivo.

De tal manera, la teoría de las representaciones sociales centra su interés en el estudio, análisis, comprensión, etc., de los mecanismos de formación y modificación de las prácticas sociales, los cuales tiene lugar dentro de los intercambios cotidianos que tiene los sujetos dentro de los grupos o en su grupo de pertenencia, que permite a los individuos “orientarse en su entorno social y material, y dominarlo” (Moscovici en Jodelet 1984: 497).

### 1.1.3 LA REPRESENTACIÓN SOCIAL COMO PROCESO COGNITIVO

Para el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales (RS), Moscovici retoma la teoría genética de Piaget. Lo anterior le permite observar las etapas del desarrollo de los sujetos, su formación y transformación y los cambios que genera en su entorno.

El proceso de formación de las representaciones en la teoría de las RS, es “un acto del pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto” (Jodelet, 1984: 475), es decir, que considera la relación que los sujetos tienen con su entorno, con la forma en cómo estos lo interpretan, lo piensan, lo transforman y viven, por lo que el conocimiento emanado de esta interacción es indudablemente social.

Cuando se da en los sujetos un despliegue mental que los lleva a construir una representación, no quiere decir que ésta se dé de la nada, sino que ha sido el resultado de algo previamente conocido. Representar implica tener presente la idea de ese algo, de una situación o de un acontecimiento, aunque éste no se encuentre físicamente presente, o esté distante en el tiempo y en el espacio, al representar se está haciendo una reproducción mental que restituye simbólicamente algo ausente.

Pero el acto de representar no se trata de una mera reproducción mental a modo de copia fiel de un original, sino que implica una construcción o reconstrucción que hace el sujeto al formular su propia interpretación de algo o alguien y con ello la construcción de su conocimiento, dando como resultado una reproducción mental de otra cosa, no de la que se tuvo conocimiento previamente, ya que como se mencionó anteriormente, no se trata de una copia fiel, sino que en el proceso se hacen modificaciones de acuerdo a las experiencias propias de los sujetos, con sus significados y constructos particulares.

En este sentido, la teoría de las representaciones sociales tiene un carácter constituyente, ya que se encarga de explicar, mostrar y fundamentar los

procesos por medio de los cuales se elaboran las representaciones, y a su vez de la importancia que tienen los modos de producción social del conocimiento.

El proceso mediante el cual se construye una representación consta de dos elementos fundamentales, el aspecto figurativo y el aspecto simbólico. El primero de ellos, el figurativo, hace referencia a la elaboración de una imagen, de un icono con rasgos concretos y definidos del objeto representado, el segundo elemento, es lo simbólico, que se inserta en la representación al asignarle un significado y con ello un sentido. A dicha representación, se le otorga la cualidad de signo, elaborado, internalizado y apropiado por el sujeto, generando de esta forma un significante particular. Así, la representación elaborada guiará diversas acciones realizadas por los sujeto, de tal forma que, “en la representación se tienen contenidos mentales concretos de un acto del pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Lo anterior, es una particularidad importante que garantiza a la representación una aptitud para fusionar precepto y concepto y su carácter de imagen” (Jodelet, 1984:476), de tal forma, se puede observar la actividad de los sujetos constructiva y reconstructiva del acto de representar; lo cual muestra la capacidad individual de construir conocimiento de manera autónoma, además de mostrar la utilización de los diversos elementos prescriptivos, normativos, simbólicos, etc., que proporciona el grupo social de pertenencia y ser utilizados a modo de expresión particular dentro de la representación, generándose un conocimiento de sentido común que guía y permite el proceso de socialización.

Cabe mencionar, que el fenómeno de la socialización no se da de igual forma en los niños, ni en los jóvenes, ni en los adultos, ya que ello supone tomar en cuenta la etapa de desarrollo por la que el sujeto esté pasando, por lo que es posible hablar de escalas de socialización y de estructuras cognitivas o intelectuales.

Mediante la representación se efectúa una selección de elementos relevantes para los sujetos, manifestándose en una formación figurativa con un sentido y

significado para el sujeto, el resultado guiará las acciones de las personas que son capaces de representar. La presentación como proceso mental, efectúa una selección de elementos relevantes, ya sean objetos, ideas, normas, etc., los cuales se amalgaman en una formación figurativa con cierto sentido, dando lugar a la formación de esquemas, lo que permite dar cuenta de cómo el objeto o situación ha sido transformado por el sujeto en algo que tiene significado para sí y a partir de ello dar cuenta de su realidad.

Al proceso anterior, la teoría de las representaciones sociales lo denomina como un núcleo figurativo, resultado de un proceso de selección de objetos, sujetos, ideas, que permite tener una representación y que además tienen un significado, admitiendo al mismo tiempo, que los sujetos son capaces de configurar sus representaciones, de engendrar una imagen o figura inseparable de un significado, lo que da pie a la aseveración de que “la representación hace que a toda figura corresponda un sentido y a todo sentido corresponda una figura” (Jodelet, 1984: 476).

Por lo tanto, se puede decir que una representación, no es el objeto representado, ni el reflejo pasivo de los estímulos del exterior, sino que es un proceso cognitivo, una actividad llevada a cabo por el pensamiento que le permite a las personas construir y reconstruir su mundo, permitiéndoles conocer, actuar y apropiarse de él, permitiéndoles actuar en su entorno e interactuar con sus semejante.

En este sentido, la construcción, el proceso cognitivo de la representación es el resultado de la interacción que tienen los sujetos con su medio y sus condiciones de vida material y subjetiva, desde la cual el sujeto dará, sentido y significado a lo vivido.

#### **1.1.4 LA REPRESENTACIÓN SOCIAL COMO PROCESO SIMBÓLICO**

Lloyd y Duveen (2003) mencionan que los sistemas de signos actúan como medios de comunicación en los diferentes grupos sociales y que su funcionamiento depende de las representaciones intersubjetivas compartidas por sus miembros, llegando a considerar que los sistemas de signos pueden ser expresiones de representaciones sociales, ya que se establece un código común que permite asociar relaciones cognitivas con relaciones sociales, destacando el hecho de que las representaciones sociales implican un proceso de significación.

Dentro de una representación se pueden encontrar diversas combinaciones verbales en forma de vocabularios, conceptos o un tipo de comunicación ligada a la cultura en que se desarrollan los sujetos, permitiendo nombrar, clasificar, asignar características o cualidades, expresar emociones, ideas, etc., que elevan la comunicación a nivel simbólico (Farr, 1986), es decir, que el ser humano tiene la facultad de representar su realidad por medio de signos, estableciendo una relación de significación, sin embargo los significados pueden verse diferenciados del signo, generando diversos modos de relación entre significados y significantes.

Las significaciones producidas por los sujetos, según Piaget pueden darse de dos formas: indiferenciadas y diferenciadas. En el caso de las primeras son sencillas y se dan cuando existe una relación inmediata entre significado y significante, "no está diferenciado su significado...ya que constituye... un aspecto o una relación causal de este significado" (Piaget en Lloyd y Duveen, 2003: 43), esto posibilita que una señal pueda ser una parte que signifique un todo, siempre y cuando se encuentren en un contexto directo de la acción del sujeto.

Las representaciones, diferenciadas, en opinión de Piaget, comienzan cuando se produce una diferenciación entre significantes y significados. Las significaciones diferenciadas rompen con la inmediatez entre el acontecimiento

sensorial y la acción, dando pie a que “los hechos puedan asimilarse como “esquemas internos” o conceptos...de la misma manera, que los hechos pasados se pueden evocar a partir de significantes externos o imágenes” (Pieget en Lloyd y Duveen, 2003: 43), es decir, que es posible utilizar un objeto como signifiante externo, para significar otro objeto, con la condición de que se le pueda asimilar a las mismas estructuras prácticas.

En los símbolos, existe una relación entre significado y signifiante que permite relacionar un signifiante simbólico con su significado, que generalmente es representado por algún conocimiento que tiene el sujeto, y si este conocimiento es accesible a todo el grupo o comunidad, la significación simbólica es la relación entre significantes y los significados, sin embargo, este hecho no está reglamentado por códigos simbólicos convencionales, sino que es privado y personal.

Para entender los símbolos, es necesario atender a los signos, en los cuales signifiante y significando tienen lo que Saussure (1998) denomina como relaciones arbitrarias. Para este autor el signifiante de un signo lingüístico es una “imagen acústica” y el significado un “concepto”, dando cabida a la consideración de que no existe necesariamente una relación entre significantes y conceptos, dicho de otra forma, es posible que no exista entre los signos un vínculo inherente entre significantes y significados, es posible que éstos no coincidan.

Otra característica a este respecto, es que una vez establecida la relación entre imagen acústica y concepto, y quedar fijada en las prácticas comunicativas colectivas de una comunidad o grupo, la relación pierde su arbitrariedad, impidiendo que los sujetos modifiquen esta relación.

Lévi-Strauss sostiene que “el signo lingüístico es arbitrario a priori, pero deja de ser arbitrario a posteriori” (Pieget en Lloyd y Duveen, 2003: 43). Por tanto se puede decir que si bien no existe necesariamente una conexión entre imagen acústica y concepto a priori, las prácticas comunicativas establecerán dicha conexión a posteriori.

Cabe señalar que, una de las funciones de la representación social es transformar lo arbitrario en consensual, facilitando de esta manera la comunicación al crear las relaciones necesarias entre significantes y significados, cambiando su carácter privado, a uno público y comunicable; otra característica del signo, es que no tiene sentido cuando se toman de manera aislada, sólo adquiere sentido cuando se relaciona con otros.

Un signifiante puede ser entendido de tres maneras diferentes, ya sea:

- 1.- Como una señal (que evoca un condicionamiento)
  - 2.- Como un símbolo (que evoque recuerdos), o
  - 3.- Como un signo (que se puede asociar a significados)
- (Lloyd y Duveen, 2003:46)

En la medida en que los sujetos son capaces de desarrollar procesos psicológicos superiores, como lo requiere la interpretación de signos y símbolos, dichos procesos son susceptibles de estudiarse bajo las representaciones sociales, ya que al manifestarse dentro de la cultura, marcan diversos estilos de comportamientos y diferentes tipos de interacciones sociales, mostrando una diversidad de significantes lingüísticos y no lingüísticos, proveyendo a los sujetos de recursos para comprender los significados y producir signos en sus interacciones y comunicaciones con los demás, además de reaccionar frente a acontecimientos y actividades de los otros.

La evidencia que deja el uso de los signos, se muestra en la internalización de las representaciones sociales de su comunidad o grupo, la cual observa a través de las capacidades de las personas para utilizar signos que representen las convenciones del grupo o la comunidad.

### 1.1.5 LA REPRESENTACIÓN SOCIAL COMO PROCESO SOCIAL

Mucho se ha dicho al respecto que el ser humano es un ser social y que necesita de los otros para desarrollarse, esta característica genera en el individuo un sentido de pertenencia grupal, sirviendo de guía para dirigir sus acciones y conductas, permitiendo dar sentido a sus actos.

El papel social al que atiende la teoría de las representaciones sociales, centra su mirada en la función que el colectivo tiene en la formación de representaciones, considerando a la comunicación y a las relaciones cara a cara, como factores indispensables que facilitan la producción de procesos sociales.

Menciona Durkheim (2000) que dentro del hombre hay dos seres; uno individual donde su círculo de acción es estrecho y limitado, y otro social que representa la más alta realidad, en el orden moral e intelectual que se pueda conocer en la observación, asegurando que, en la medida en que hay una participación social, el individuo se supera a sí mismo tanto cuando piensa como cuando actúa.

En este sentido las relaciones sociales que sostiene el individuo con el otro, o el alter, como lo llama Moscovici, permite crear, comprender y posicionarse dentro de su realidad, a partir de la posibilidad de construirla en grupo, situación que permite modelar conductas de acuerdo al contexto y cultura, además de darles sentido.

Esta relación entre individuo y sociedad, no tiene una línea divisoria clara y tajante del alcance que cada una de estas pueda tener, sin embargo, al observar acciones o conocer pensamientos, ambos similares, se está frente a una intervención de lo colectivo en el individuo. Así, lo social se hace presente en el individuo gracias a la elaboración de una representación social, la cual, ha permitido una identificación con el grupo y diferenciarse o separarse de otro, reconociendo de esta manera el lugar que se ocupa en el mundo, cómo y

cuándo realizar una acción al apropiarse de las normas y valores de la sociedad a la que pertenece.

Jodelet, afirma que el sujeto es social por que se relaciona con el otro o con los otros, lo expresa de la siguiente manera:

*“La sociedad está ahí, dentro de la construcción que hace el sujeto acerca de su mundo de vida, en el diálogo con otros, además de que el sujeto puede estar tanto como individuo como en un grupo, como en una colectividad en cuanto hay una identidad, una ligazón fuerte entre los miembros del grupo y que actúa como sujeto en cuanto tiene esa libertad de relación con el mundo, de construcción de su mundo de vida” (En Rodríguez, 2003:128).*

De esta forma el individuo es un sujeto social por que pertenece a un grupo determinado, por que participa y toma posición dentro de él y de la sociedad dentro de las relaciones existentes dentro de diferentes grupos.

Para Moscovici, lo social se refiere al pensamiento y comportamientos característicos de una sociedad, y de los grupos que se encuentran en ella, ubicados en estratos determinados de la estructura social (Banch, 2001).

Lo social se encuentra en la comunicación, y en todos los aspectos de la cultura, se hace presente a través del contexto que genera y transforma la representación social, convirtiéndose en un elemento importante para la construcción de representaciones, las cuales no se condensan ni a un nivel micro, ni a un nivel macro, al contrario, Moscovici contempla una determinación social central (macro) referida a una cultura global de la sociedad donde se insertan los grupos y los sujetos, y una determinación social lateral (micro), que atiende a las características particulares en las cuales se insertan las personas, permitiendo clarificar los papeles que juegan los individuos y la sociedad en su conjunto para la construcción de representaciones sociales.

El lenguaje, es un aspecto central en esta producción de representaciones, ya que es un vehículo que permite intercambiar y transmitir información respecto de las bases culturales del grupo social al que se pertenece.

*“Las representaciones sociales se producen sobre la base de intercambios verbales y no verbales, de interacciones entre acciones, comportamientos y comunicaciones en el espacio público de vida de los individuos con una pertenencia social específica... con fundamentos histórico culturales y con características particulares que influye sobre su dinámica social actual, lo cual habla de la huella de una cultura y una sociedad sobre la diversidad de representaciones producidas en la pluralidad de sus espacios sociales” (Banch, 2001:16).*

De esta forma la construcción de representaciones sociales dependen de los colectivos, de la dinámica de la vida social que está en constante cambio, construcción y reconstrucción. Las tensiones existentes provocan también la construcción de las representaciones sociales ya que “Al verse frente a este sin sentido el individuo lo rechaza, es ahí cuando surgen nuevas representaciones, con la finalidad de restablecer el sentido, la familiaridad de los hechos sociales” (Castorina y Kaplan, 2003).

Al hablar de lo social de la representación social, se hace referencia a procesos de interacción y comunicación, desarrollados en un contexto social que las determina, lo social se desprende de la representación compartida por un grupo, así como de la participación activa en los procesos de comunicación e interacciones cotidianas (Rodríguez, 2003).

Cabe mencionar que las principales fuentes de información que participan en la construcción de las representaciones sociales están contenidas en las vivencias tanto individuales como sociales, en las ideas que se tiene sobre diversos objetos, en la interacción social, en la observación del mundo que les rodea y en aquellas experiencias llamadas formales como lo es la instrucción escolar.

Por lo anteriormente mencionado, la cualidad social de las representaciones, permite conocer, no sólo el contexto y los elementos en que éstas se

construyen, sino que además permite observar cómo se van conformando, disolviendo o manteniendo cierta dinámica o comportamiento en los diversos grupos.

### **1.1.6 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

La forma en la que se aborda el proceso mediante el cual lo social transforma un conocimiento, convirtiéndolo en una representación y como ésta transforma lo social (Jodelet), se expone en dos procesos básicos que permiten comprender su elaboración y funcionamiento, mostrando la dualidad psicológico-social que tienen las representaciones. Estos procesos son la objetivización y el anclaje.

La objetivización se refiere al componente que permite explicar cómo lo abstracto, como suma de elementos descontextualizados, luchan por tomar cuerpo por medio de la elaboración de imágenes, las cuales pueden tomar a la metáfora como medio para expresarse y “formar un edificio teórico esquematizado” (Mora, 2002:11).

Es en este proceso, en el que lo invisible se convierte en perceptible, donde es posible concretizar lo abstracto, la objetivización es definida por Moscovici (1984) como “una operación formadora de imagen estructurante”, permitiendo materializar las ideas, haciéndolas corresponder por medio de una palabra o un concepto. Es decir las imágenes del sujeto se objetivan, se materializan en una acción, en una noción o concepto, es decir toda representación social se objetiva.

Para realizar la materialización de lo abstracto, de la ideas, es necesario pasar por tres fases que son: selección y descontextualización de los elementos, formación de un núcleo figurativo y naturalización.

En la primera fase “selección y descontextualización de los elementos”, se realiza una elección de elementos o información, separándolas del campo al

que pertenecen, desencadenando su descontextualización. Esta separación de elementos o informaciones, obedece a intereses propios de los grupos o comunidades, enmarcados en sus aspectos normativos, culturales, sociales, etc., valorados por los mismos.

La segunda fase “formación de un núcleo figurativo”, remite a la estructuración de una imagen o imágenes, donde la representación adquiere cuerpo al compactar todos aquellos elementos seleccionados, permitiendo visualizar un icono global del objeto que ha de ser materializado, siendo necesario el establecimiento de una relación entre este nuevo objeto y otro preexistente, es decir, que la conformación del núcleo figurativo se da en medio de una dualidad o esquema bipolar, donde el objeto nuevo se relaciona con uno preexistente, permitiendo organizar la representación, atribuyéndole un valor o un sentido. Es esta fase un punto medio entre el objeto o idea y su representación social, adquiriendo su unidad.

La tercera y última fase de la objetivización es “la naturalización”. Aquí, “el modelo figurativo permitirá concretar cada uno de los elementos que se transforman en seres de naturaleza” (Jodelet, 1984:482 y 483). Es decir, que al ser transformado el concepto en imagen, pierde su arbitrariedad convirtiéndose en una realidad, en una unidad autónoma objetivada, cristalizando su significado permitiéndole existir de forma natural en un ámbito social.

Mora (2002) concluye al respecto que “Los conceptos así naturalizados se transforman en auténticas categorías del lenguaje y del entendimiento” por lo que podrán ser usadas de forma independiente en relación a aquellos objetos o ideas de los que se sirvieron para existir.

Respecto al anclaje, como segundo proceso para edificar una representación social, ha de entenderse como “el enraizamiento social de la representación y de su objeto” (Jodelet, 1984:486), es decir, que la representación manifestada en forma de objeto, concepto o conocimiento, como resultado de la objetivización se inserta e integra inmediatamente al marco de referencia de ese colectivo, dentro de su pensamiento constituido, para ser usado y para dar

cuenta de su realidad y actuar sobre ella. Las características y cualidades anteriormente mencionadas, que permiten anclar la representación social, Jodelet (1984) las articula en tres funciones básicas: la función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales”.

De esta forma a través del anclaje “la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici en Mora, 2002:12).

Para comprender la complejidad que lleva consigo el anclaje, debe contemplarse que al asignar sentido a la representación, ésta se sujeta a una jerarquía de valores impuesta por el grupo social, dando lugar a la formación de una red de significados que pueden no ser compartidos con otros grupos o bien compartida a tal grado, que permita establecer una identidad.

Dicha representación por otra parte, y como cualidad inherente, lleva al grupo a ponerlo en práctica, de manera que le sea útil y funcional para relacionarse con su medio. Como cualidad individual, la representación anclada permite enraizar un sistema de pensamientos, propiciando una integración cognitiva de la representación, a la que Moscovici llama “conversión”, que conducirá a tener una nueva visión del mundo a interiorizarla, de forma que se vaya dando una comprensión natural de la representación, lo cual conllevará a una familiarización de lo extraño.

## 1.2 EL GÉNERO

### 1.2.1 LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

En la década de los años sesenta, donde que se vivieron cambios de diversa índole, trajo consigo nuevas formas de concebir la vida social y a los sujetos que son partícipes de ella. El surgimiento de nuevas perspectivas, mediante las cuales los sujetos comienzan una reconstrucción de sí mismos, de sus ideas, del rol que han de ejercer en sus vidas, permitió que dentro de estos cambios, emergieran grupos dedicados a estudiar el rol que las mujeres juegan en la sociedad.

Estudiaron el papel de las mujeres y llegaron a la conclusión de que no es valorada, ni sus labores domésticas, ni familiares, de que sus actividades no tenían el mismo valor que las efectuadas por los varones. Además, el discurso científico tenía un carácter androcéntrico y sexista. En suma, que hombres y mujeres mantenían una relación jerárquica y asimétrica, y que esto es un proceso de carácter estructural, histórico, social y cultural por lo que, en esos mismos años, se habló de que las diferencias entre los sexos son de género.

La categoría de género surge tras la necesidad de conocer y explicar las características particulares de las mujeres, por el hecho de que a través de la historia han sido éstas las que han padecido un trato desigual en diferentes sectores en comparación con los hombres. En sus inicios se remitió al estudio de las mujeres y lo relativo a ellas, sin embargo, más adelante esta categoría irá abarcando también, muchas y muy diversas formas de estudiar las relaciones no sólo entre mujeres, sino también entre hombres y mujeres y hombres y hombres.

Lo que se ha designado como perspectiva de género, nace del movimiento feminista en la década de los años sesenta y setenta al intentar comprender y explicar los orígenes de la desigualdad (social, política, educativa, etc.) entre los sexos, aunque al paso del tiempo las situaciones se fueron complejizando e integrando nuevas preocupaciones, como la idea de que no se puede hablar de

“la mujer”, sino de “las mujeres” por la gran diversidad de situaciones femeninas, que incluyen diferencias como la clase social, la etnia o religión, que no se pueden englobar a todas las mujeres en una sola.

De esta forma, las feministas e investigadoras del tema afirmaron en sus estudios, que en las disciplinas sociales y humanas, hasta ese momento, no daban información suficiente que diera cuenta de la subordinación y desigualdad entre varones y mujeres, de tal forma que se dieron a la tarea de estudiar y hacer públicas estas desigualdades.

Las investigaciones realizadas posteriormente, se centraron en dar amplias explicaciones del origen de las desigualdades subrayando la importancia que tenía la cultura y la historia en la educación de hombres y mujeres, por lo que en los estudios que se iniciaron como propios de “las mujeres”, amplió su campo a los estudios de género, dando disertaciones respecto de las relaciones que hombres y mujeres sostienen en diversos ámbitos de su vida, tratando de explicar desde distintos ángulos o disciplinas científicas el porqué los papeles sociales de hombres y mujeres, favorecen a unos y perjudican a otras.

Estas investigaciones, versaba sobre las diferencias que había entre varones y mujeres, se preguntaban si éstas estaban inscritas dentro de la naturaleza humana, o bien, si los diferentes comportamientos se debían a un aprendizaje heredados por la cultura, lo cual decanto en el nacimiento de un prolongado debate entre naturaleza-cultura, convirtiéndose en elementos centrales de acaloradas discusiones, en los cuales se vierten singulares características, que luchan cada una por su parte, para dar solución a la problemática respecto de qué es lo que hace que hombres y mujeres se formen como tales.

En la década de los años setentas, los estudios respecto de las relaciones que sostienen hombres y mujeres en sociedad, repararon en un texto, que al parecer, es uno de los primeros documentos teóricos que se tienen de la perspectiva de género, el cual fue la obra de la escritora francesa Simone De Beauvoir, quien es su libro *El Segundo Sexo* plantea que las características

consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, por lo cual se descarta la posibilidad de que las diferencias entre hombres y mujeres sean dadas naturalmente; de esta forma la autora segura que “una no nace, sino que se hace mujer”.

Con esta aseveración, De Beauvoir abrió un nuevo campo de estudio respecto de la problemática que se tenía, dando lugar al estudio de varias feministas anglosajonas, quienes se dieron a la tarea de estudiar y sistematizar la postura de De Beauvoir hasta llegar a la construcción de la categoría de género e incorporarlo en sus estudios formales dentro de instituciones educativas, además de llevar este debate al escenario político, donde se defendían los derechos de las mujeres, la igualdad de oportunidades laborales, escolares, políticos, etc., que no se tenían hasta ese momento.

Algunas de las ramas del conocimiento que se inclinaron hacia el estudio del género fueron la psicología y la medicina. Uno de los primeros estudios con los que se cuenta al respecto, es la investigación denominada “El hecho femenino”, llevada a cabo por la socióloga Francesa Evelyn Senullerot y el médico Jacques Mondo. En dicho estudio, Senullerot y Mondo llegaron a la conclusión de que si bien, sí es posible que existan diferencias sexuales de comportamiento asociadas con un programa genético de diferenciación sexual, esas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro, mencionan además, que es mucho más fácil modificar los hechos de la naturaleza que los de la cultura.

En lo que concierne a la psicología propiamente, se cuenta con la investigación realizado por Dr. Robert Stoller en 1968, denominada “Sexo y género”. Esta investigación fue muy importante, ya que sentó las bases para la diferenciación de estos dos términos.

La investigación estaba centrada en el estudio de los trastornos de la identidad sexual y sostenía que existen sólo dos sexos: macho y hembra y que su existencia depende netamente de características biológicas, es decir de sus

genitales, de tal forma, ha de entenderse por sexo dicha diferenciación anatómica, y está colocado en el terreno de la biología.

En lo que concierne al género, el Dr. Stoller menciona que a este concepto, más que características biológicas, le corresponden características psicológicas y culturales, por lo que el género se construye a partir del sexo, es decir, que cuando nace un bebé, además de asignarle un sexo, también se le adjudica un género, en otras palabras, el género trata de explicar el papel que juega la sociedad en la construcción y representación de los sujetos como seres sexuados, que además tienen una carga cultural que les demanda cumplir con ciertos comportamientos, ideales, etc., por lo tanto, el género es el sexo socialmente construido. Desde el género, las diferencias culturales entre hombres y mujeres nos remiten a las representaciones sociales elaboradas y construidas socialmente por hombres y mujeres a lo largo de su historia.

Una primera definición que se hace al respecto, se tiene en Gayle Rubin (en Lamas, 2003) quien define al sistema sexo/género como: *“El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”*.

Es decir, que los sistemas sexo/género son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológicas y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general, a las relaciones sociales que se dan entre las personas.

Efectivamente el género es una representación social de los cuerpos, significados cargados de signos y símbolos elaborados socialmente, por ello el género es una representación social que, como ya vimos, encierra un proceso cognitivo, simbólico y social que hombres y mujeres elaboran, producen y reproducen a lo largo de sus relaciones.

Por ello, cuando la antropóloga Marta Lamas menciona que para comprender las relaciones que sostienen hombres y mujeres es necesario tomar en cuenta la cultura a la cual pertenecen y como ésta va generando las diferencias, ya que los papeles que han de asignarse a unos y a otras marcarán las diferencias en la participación de hombres y mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas, religiosas, y educativas.

En este sentido, la teoría de las representaciones sociales nos permite estudiar y analizar cómo es que la sociedad, los grupos humanos generan, mantienen ciertos estereotipos, jerarquías y desigualdades entre los géneros. Cómo hombres y mujeres producen y reproducen relaciones inequitativas en los diferentes espacios sociales. Cómo las instituciones como por ejemplo, la escuela, producen y reproduce ciertas pautas culturales genéricas. En este sentido podemos preguntarnos ¿Qué tipo de representaciones sociales de género se crean y reproducen en la escuela?

Pero sigamos profundizando en el estudio del género. La perspectiva de género, entonces, ha de entenderse como:

*“Una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferentes entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos. Se trata de algo histórico; pues ocurre dentro de diferentes esferas macro y micro: el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios masivos, las leyes, la casa-familia y las relaciones interpersonales; involucra también [la serie de actividades que cuando son realizadas por los hombres, se les otorga mayor valor y status. Esto conduce a la formación de jerarquías y en la mayoría de las sociedades es un componente intrínseco de la construcción de género” (Benería y Roldán, citado en Correa, 1993: 8).*

No cabe duda de que el género es susceptible de ser abordado como una representación social, ya que los valores, creencias, normas que marcan el deber ser de hombres y mujeres son representaciones. Son elaboraciones de hombres y mujeres que se remiten a su entorno, a su cultura e historia.

La teoría de las representaciones sociales aplicada al estudio de los géneros nos permite estudiar y analizar la forma en que los sujetos hacen una construcción de roles, basada en su propia lógica, experiencia o herencia cultural, expresada, entendida y vivida bajo sus propios preceptos y comportamientos, lo cual indica que no son sólo opiniones respecto de algo o de alguien, sino que son construcciones realizadas mediante un proceso cognitivo, expresadas en acciones que permiten a los sujetos orientarse en su mundo, hacer uso de él, y transformarlo o mantenerlo por medio de diversas prácticas (incluyendo las discursivas) que permiten nombrar, clasificar y conocer aquellos aspectos del mundo en el que están inmersos, con lo cual pueden construir o reconstruir su propia historia.

De esta manera el género es susceptible de abordarse como representación social, ya que se manifiesta en actos concretos, en momentos y grupos específicos, mostrando que el rol desempeñado como mujer o como hombre ha sido adquirido por medio del conocimiento del sentido común y que es compartido socialmente.

La construcción de representaciones sociales de género, están basadas en una organización de conocimientos cotidianos, del sentido común. Es desde este conocimiento que mujeres y hombres construyen y dan significado a sus relaciones y su realidad.

En este sentido, lo que procede a continuación es analizar la representación del género como una construcción sociocultural y simbólica, pero sobre todo de poder, en tanto el género marca jerarquías y desigualdades y por ello poder.

## 1.2.2 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

Las ciencias sociales y humanistas han mostrado un relativo interés en la formación del género, tarea nada sencilla de abordar, pues se están considerando procesos históricos que involucran el cuerpo en su carácter social, histórico y simbólico.

Al quedar establecida la diferencia entre sexo y género, no quiere decir que se haya dicho todo al respecto, pues el camino que se abrió para su estudio fue más amplio, al hacerse evidente y relevante la importancia de lo social en la construcción y representación del ser hombre o mujer, lo cual implica estar atentos al cómo se transmiten las herencias culturales, las formas de pensar, las ideas y los valores en que se van formando los sujetos.

Desde este enfoque las investigaciones del género toman un nuevo rumbo de estudio al develar que su construcción es producto de una práctica social, que se refiere constantemente a los cuerpos y a lo que éstos hacen en un tiempo y lugar determinados. Los cuerpos cargados de símbolo y significados en una red de ideologías, rituales, tradiciones, culturas, etc.

Por otra parte, las prácticas sociales tienen la característica de ser dinámicas, cambiantes y creativas; las prácticas responden a situaciones particulares que se originan dentro de ciertas estructuras definidas de relaciones sociales, dando lugar a prácticas muy diversas; en este sentido, las relaciones de género como producto de las relaciones entre personas y entre grupos, organizados por un ámbito que reproduce roles de género.

En el caso de la configuración de lo masculino y lo femenino, se hace referencia a todo un proceso constructivo del género, lo cual requiere de la inmersión de los sujetos en un ambiente dinámico, donde la formación de prácticas sociales se han desarrollado a través del tiempo, manifestándose en discursos, ideologías, cultura, etc. Las prácticas decantan en las prácticas

simbólicas de los sujetos y los grupos. Se puede mencionar por lo tanto que, la categoría de género es una representación social muy amplia que abarca conocimientos relativos a un conjunto de fenómenos socioculturales e históricos contruidos en torno a los hombres y las mujeres y que están presentes en el mundo, en las sociedades, en la política, en la cultura.

Entonces, las representaciones del género corresponde a un orden sociocultural, donde hombres y mujeres concretan la experiencia de sus propias vidas en un proceso social, cultural e histórico, que posibilita la construcción de hombres y mujeres, que están sujetos a su propio grupo social, a su tiempo y lugar, que se viven a través de su cultura, que están formados por tradiciones religiosas y/o filosóficas heredades de su familia, época, nación, clase social, y en general, el orden sociocultural envuelve a los sujetos en circunstancias y procesos históricos del tiempo y del espacio en el que se desarrolla su vida.

Las relaciones que sostienen hombres y mujeres con su ambiente, se caracterizan también con la apertura o cierre que tengan ante el mundo, es decir, que además de vivir dentro de su propio grupo social, sostiene una relación con su mundo circundante.

Para Lamas (2000) y Lagarde (2001), el proceso de construcción de la representación de hombres y mujeres, de lo que será su identidad genérica, es el siguiente:

- A) **La asignación.** Ésta se da en el momento justo de nacimiento y es cuando se dice que ha nacido un niño o una niña de acuerdo al genital que presenta, en este momento la palabra, el lenguaje es la marca que significa el sexo e inaugura el género. A este respecto se dice que “a partir del momento de ser nombrado, el cuerpo recibe una significación sexual que lo define como referencia normativa inmediata para la construcción en cada sujeto en su masculinidad o de su feminidad, y perdura como norma permanente en el desarrollo de su historia personal, que es siempre historia social”.

B) **La identidad de género.** Ésta se da aproximadamente cuando el infante ha aprendido a hablar, pero no ha adquirido todavía el conocimiento de la diferenciación anatómica de los sexos, en este momento el infante tiene estructurada o creada una idea respecto del género al que pertenece, es decir, que ya hay una identificación y adquisición de actitudes que lo harán comportarse como niño o niña, y que es expresadas en sus juegos, acciones, o con palabras. Cabe destacar que una vez adquirida la identidad genérica, es casi imposible cambiarla.

C) **El rol o papel de género.** Este rol, se va formando con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino que ha de seguirse. Cabe mencionar que los comportamientos o acciones señaladas tanto para hombres como para mujeres varían de acuerdo a distintas situaciones o circunstancias, tales como la etnia, la clase social, el lugar geográfico, el lugar que se ocupa dentro de la familia, etc. Así mismo y debido a lo anterior, es que se van construyendo los estereotipos respecto de lo que “debe” ser el comportamiento de los hombres y de las mujeres.

De esta forma, se concluye que el género tiene una diversidad de manifestaciones, esto se debe a la cultura, al contexto, u otras circunstancias, porque se trata de un hecho socio histórica (y no biológico), por lo tanto no es una situación dada “naturalmente”, sino que es una situación que se va construyendo poco a poco entre todos los participantes de un grupo social y a través del tiempo, y no depende únicamente del sujeto, sino de un conjunto de personas que comparten ciertos factores culturales.

Vale la pena recordar que ya la antropóloga Margaret Mead (1978) había señalado que la identidad de hombres y mujeres se construye culturalmente a través de un proceso de socialización en el que intervienen modelos que las sociedades han creado y definido como propias para cada sexo, donde se incluye una carga de deberes y prohibiciones aprendidas para vivir en sociedad a través de experiencias de vida, de la actividades que se realicen en los

distintos momentos de su vida, lo que dará cuenta de la posición que cada sexo ocupa dentro de las jerarquías de autoridad y formas de poder que existan en el lugar donde se desarrollen.

Si la organización social establece o asigna a hombres y mujeres sus actividades, sus funciones, sus relaciones y hasta el uso de poderes específicos, entonces, se está hablando de una organización social genérica construida en base al sexo. En cada sociedad, en cada contexto, de acuerdo a su historia y su orden institucional regional o local se organizan y se estructuran representaciones genéricas.

Bajo este panorama es que cada persona comparte un bagaje cultural con otros miembros de su grupo social, posibilitando una formación del ser genérico que, aunado a las prácticas sociales donde se avalan y legitiman las diferencias entre los sexos, dan como resultado una construcción social de género lo cual revela el uso de valores y principios diferentes para unos y para otras.

La vertiente social de la perspectiva de género, pretende dar luz sobre lo que es el sexo objetivado y subjetivado.

### **1.2.3 EL GÉNERO COMO CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA**

El uso del lenguaje en los grupos sociales, es una práctica cotidiana que supone un intercambio de información, de ideas, y que permite a los seres humanos comunicarse y construir conocimientos que generalmente son compartidos por el grupo social de pertenencia.

Sin embargo, quedarnos con la idea de que el lenguaje es sólo un intercambio de información para comunicarse es corto. El lenguaje incluye siempre una carga simbólica y esto es una realidad. El lenguaje objetiva el peso simbólico.

La objetivación construye identidades tanto personales como grupales, y si esta identidad recae en prácticas sociales cotidianas, devienen

representaciones sociales, es decir vienen pensamientos, imágenes que condensan significados que conllevan una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, como una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1984:472).

Para comprender lo simbólico, es necesario explicar primeramente que, Ferdinand de Saussure en su obra, “Curso de lingüística general”, planteó la idea de una semiología, como una ciencia que estudia la vida de los signos dentro de la sociedad, siendo ahí donde se encuentra la idea de que las significaciones se producen a través de signos gracias al lugar específico que ocupa en un sistema relacional.

El signo lingüístico es para Saussure (1998) en un primer momento, el vínculo entre un nombre con una cosa, es la unión de un concepto y una imagen acústica; posteriormente desplaza la anterior unión, nombrándolo como significado y significante, dando lugar a que éstos términos tengan diferentes formas de relacionarse y no sólo una, así mismo significado y significante están unidos por lo arbitrario, es decir, por el signo, que es el resultante de la asociación entre significado y significante, sin embargo, entre éstos no es necesario la existencia de un vínculo inherente.

Se utiliza la palabra símbolo para designar el signo lingüístico o significante, el cual no está vacío, sino al contrario, posee propiedades que permite inferir como el lenguaje, haciendo uso del símbolo, llega a los sujetos y estos objetivan el significante, lo que permite ordenar el mundo en que se vive y crear significados propios dentro del grupo de pertenencia, o como diría Serret (2001), que los significados al ser subvertidos, se transforman en otra cosa, y esa otra realidad produce efectos reales.

Siendo el lenguaje una expresión de la condición humana, mediante la cual se tiene la posibilidad de simbolizar, es decir, tener “la facultad de representar lo real por su signo y así establecer entre ambos una relación de significación” (Serret, 2001: 32), entonces, lo real es en un principio arbitrario, hasta que se le aprehende, hasta que se le dé un significado y un orden particular, por lo que las significaciones atribuida a algo o a alguien variarán de persona a

persona, o de un grupo a otro, lo que hace evidente que los significados se encuentren en relación directa con un orden construido, con lo cual cada cosa significa algo diferente en función con la relación que se sostenga con los demás elementos que existan de ese orden, dando lugar a la formación de significaciones que se dan a través de símbolos, es decir, a través de vehículos de significaciones que se caracterizan por no ser lo que representan (Serret, 2001: 32), porque esa representación formada ha sido construida por medio de significantes, que es “el fundamento de la dimensión de los símbolos “ (Lacan, 2006: 30).

Si aprehendemos la realidad por medio del lenguajes, por la locución o acústica que este conlleva, se tendrían más elementos para considera una diversidad de significantes, pues el tono de voz, el ritmo, el grupo cultural que se pertenezca, la intención con que se diga algo, etc., conformarán otra serie de elementos a considerar para la formación de representaciones hechas a través de ese símbolo que es la palabra, y que además hay que ordenar dentro todo el conjunto de significaciones que se tienen.

Si el proceso de simbolización está ligado íntimamente con el uso del lenguaje, este ha de construir redes de significaciones producidas por una estructura relacional signifiante, es decir, que lo que ha sido significado por el lenguaje no es ya una mera representación sino otra realidad la cual otorga significados, jerarquiza, limita, encierra un significado en algo o en alguien, valora, clasifica, etc., generando significaciones que existen como tales, gracias al lugar que ocupan entre otras significaciones, dentro de de un determinado sistema.

En la construcción del orden simbólico, en tanto ordenamientos externos que orientan y clasifican, y que cabría decir, se encuentran ya formados antes de la adquisición del lenguaje, permiten ir formando ideas o conceptualizar, además de una diversidad de significados, que han de permitir la permanencia y mantenimiento de jerarquizaciones, señalando cualidades y valoraciones, que vayan formando concepciones donde al verse inscrito el *yo* deberá valorarse

como lo bueno, lo correcto, mientras que en oposición estaría el *otro*, lo extraño, lo incorrecto.

Esta construcción simbólica del yo y del otro, manifiesta una separación de lo que se es y de lo que no se es, atribuyéndoles características particulares a uno y a otro que además de marcar una diferencia, se adquieren cualidades propias que identifican a ese yo del no yo, a ese yo del otro, demarcación que recae entre otras cosas en la separación de los géneros, en la separación de lo femenino de lo masculino, pero no sólo por la apariencia, sino que además hay una separación a nivel simbólico, a nivel de significado, ya sea esto real o a nivel ficticio, sea existente o no.

Es aquí donde el orden simbólico del género se inscribe como ordenador de relaciones jerárquicas, de relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres, que además no es una normatividad dada por leyes positivas, sino que es una construcción simbólica de papeles o roles que cada uno de los géneros ha construido y vivido de acuerdo a un orden heredado, inscrito en una realidad que sostiene por las acciones o prácticas de los grupos sociales, que más que querer entender o explicar los comportamientos, solo se pretende que estos roles sean cumplidos y mantenidos para lograr un orden, que además podría decirse que es artificial, porque re-crea la realidad, por que los grupos limitan los alcances que los sujetos podrían tener o adquirir, quedando una parte incognoscible de todos aquellos aspectos o situaciones que existen, y que al no conocerse queda velada la posibilidad de construir otras representaciones del ser mujer o ser hombre.

Menciona Serret (2001: 95) “la única oportunidad que la cultura y el sujeto tienen para ser viables es organizando y manipulando, controlando la naturaleza que por este medio se convierte de ajena en propia”, con esta cita lo que se quiere decir es que, si las divisiones o jerarquizaciones, no sólo genéricas sino de cualquier tipo, son concebidas como una forma natural de vida debido a la puesta en práctica de rituales y símbolos institucionalizados que se llevan a cabo dentro de los grupos sociales, cabe la posibilidad de naturalizar nuevas prácticas sociales, las cuales también pueden ser

susceptibles de ordenar, de limitar y construir un nuevo orden por medio de un proceso asociativo propio del lenguaje, dentro del cual los discursos sean formadores de nuevas representaciones simbólicas de los géneros, que si bien, cada uno de estos tiene sus cualidades y diferencias identificables, esto no tiene que ser sinónimo de diferencias sociales, de valorar en escalas diferentes sus particularidades y de generar inequidades, sino al contrario, no negar que estas cualidades existen pero jerarquizarlas de tal forma que la diferencia no recaiga en desigualdades.

#### **1.2.4 EL GÉNERO COMO EJERCICIO DEL PODER SIMBÓLICO**

Las feministas de los años sesenta se preguntaron ¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad social? los estudios de género nos permiten ubicarnos en el terreno de la cultura y de lo social, que nos permite dar respuesta a esta pregunta, entonces desde este ámbito es que las investigadores se preguntan ¿por qué las mujeres han quedado excluidas del poder público y relegadas al ámbito doméstico?

Si hemos argumentado hasta este momento, que el género es una construcción cultural, entonces ¿por qué las mujeres han quedado excluidas del poder público y relegadas al ámbito doméstico?

Explicar y comprender el pasado de los grupos sociales y la conformación de sus relaciones sociales, nos lleva al campo de la antropología evolucionista, los clásicos, Bachofen, McLennan y Lubbock (en Kay y Voorhies, 1978).

Estos autores sostuvieron los siguientes supuestos explicativos de las primeras sociedades humanas. La mujer como un ser sumiso, dominada por los varones sexual y políticamente, y por ser débiles y formar parte de los bienes de los varones, es justificable su sacrificio. McLennan llegó incluso a sostener, que la mujer era biológicamente inferior al hombre. Si bien es cierto que estos primeros teóricos dieron solución al problema del origen de la organización

social primitiva, también pusieron de manifiesto la existencia de una dominación masculina bajo un sistema patriarcal.

El sistema patriarcal se caracteriza por imponer un sistema de relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres, es un sistema de exclusión de jerarquización y de dominación por parte de uno de los géneros, el masculino.

En este nuevo orden de lo masculino, se descubre una hegemonía sobre lo femenino que prescinde de cualquier justificación o explicación de tal desigualdad, ¿la razón? Una visión androcéntrica que se impone y legitima sin poner en tela de juicio su razón de ser, que es fundada en la división de los estatutos sociales atribuidos al hombre, y que es expresada en las prácticas y acciones sociales, que han construido a los cuerpos como realidades sexuadas y depositarios de principios de relaciones arbitrarias de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscribiendo a su vez la división sexual del trabajo.

Bajo esta forma de dominación, se establece un orden simbólico de dominación, una la división sexual y social del trabajo, los espacios genéricos.

Cabría señalar, que si este hecho fue considerado como una primera reclusión de la mujer en la familia, antes del surgimiento del capitalismo tampoco puede hablarse de una separación total entre lo doméstico y lo público, Artous (2007:17) señala al respecto que “la no separación radical de las mujeres de la producción social se traduce a su vez por una desigualdad menos marcada entre el hombre y la mujer en el seno de los propios gremios artesanales, frente a la desigualdad ante el trabajo cualificado que se desarrolla con el advenimiento del capitalismo”.

La división sexual del trabajo, menciona Rubin (en Lamas, 2003), puede ser un tabú contra la igualdad de hombres y mujeres, y en este sentido cabría señalar, que, “El problema de la mujer no tiene sus orígenes exclusivamente en a economía ni en la lucha de clases, sino que es un problema de dominación,

dominación que ejerce el varón sobre la mujer, el cual se ha mantenido independientemente del modo de producción de que se trate (Correa, 1993:13).

Pero las diferencias entre las mujeres y los hombres, no sólo ha de valorarse desde lo que muestran los hechos concretos, sino que hay que ir más atrás y analizarlos desde su formación simbólica, donde el ejercicio del poder por parte de unos hacia los otros cobra vital importancia.

Dentro del universo donde las personas ordenan sus conocimientos y experiencias de vida, entra la representación del cuerpo sexuado, que de acuerdo a los roles adjudicados socialmente están relacionados a esquemas estereotipados donde la desigualdad es una característica inherente su función social, da lugar a una expresión de dominación del hombre sobre la mujer.

Bourdieu explica esta situación expresando que.

*“Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de su sumisión” (2000: 26).*

Para el autor, la dominación, las relaciones jerárquicas entre los sexos y situación que han vivido las mujeres a lo largo de la historia, parece estar justificado al quedar instaurados los pares de opuestos, es decir, que al establecerse una socialización de los cuerpos, estos cobran un significado de acuerdo a su rol o sus capacidades, dando lugar a una división de los cuerpos, al nombramiento de lo masculino y lo femenino, perteneciendo a un mundo de pares de opuestos como el día y la noche, el dar el recibir, lo activo y lo pasivo, el hombre y la mujer.

De esta forma, los cuerpos y las acciones que llevan a cabo los sujetos, están bajo este orden de pares de opuestos, agregándole además, la diferencia social que en ellos se ha depositado con el transcurso del tiempo, que, como

ya se mencionó anteriormente las mujeres están en desventaja frente a los hombres.

La dominación masculina, menciona Bourdieu (2000), se da bajo dos instancias: lo objetivo y lo subjetivo.

Dentro de la primera, recaen todas aquellas acciones y comportamientos que tienen hombres y mujeres. La mujer dedicándose a actividades no públicas y pasivas, mientras que el hombre se desarrolla en lo público, mostrando su fortaleza.

El aspecto subjetivo, señala el autor, es aquel que va conformando esquemas de pensamiento, donde, por medio de la actividad cognitiva, las personas van registrando una diversidad de acciones, asignándoles un sentido y un significado que posteriormente se manifestará objetivamente.

La combinación de ambos aspectos, muestra que los comportamientos o acciones realizadas, son explicados bajo un discurso que justifica la complementariedad de los cuerpos, su actuar en lo público o en lo privado, otorgándoles una sobredeterminación de afinidades o diferencias; explicaciones que pasarán como características naturales, impidiendo la consideración de una tercera instancia que atienda a un orden de posibilidad, es decir, que considere una construcción de hombres y mujeres bajo otros esquemas que permitan cambiar dichos roles predeterminados, lo cual se torna difícil, por la existencia de una visión androcéntrica, que ratifica y apoya la dominación masculina, la cual se apoya a su vez en la división sexual del trabajo, la distribución rígida de actividades, los espacios ocupados por hombres y mujeres, entre muchas otras cosas.

## 1.3 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

### 1.3.1 EL DISCURSO

Como ya se analizó en otro apartado de este trabajo, una representación social es “un sistema de valores y prácticas que tienen un doble función, por un lado pretende establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y por el otro permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Moscovici en Doveen, 2003: 30).

Dentro de esa doble función que menciona Moscovici que tienen las representaciones sociales, la comunicación es un elemento que no puede quedar fuera del proceso de formación de representaciones, debido a que es un medio que más allá de ser solamente un intercambio de ideas, es una forma de construir y apropiarse de un conocimiento, de apoderarse o rechazar ciertos pareceres, posicionarse o aceptar tales ideas, que quedan inscritas en el sujeto o grupo social de pertenencia para construir la realidad en que se vive. Lo que se dice es parte de la extensa manifestación de lo que el sujeto es y piensa, es parte de lo que su grupo ha dejado en él, y parte de lo que el sujeto usará para explicar su mundo y vivir en él. Es por ello, que los discursos tienen vital importancia, por ser el vehículo de transmisión y adquisición de conocimiento, pero que sin embargo, por ser un término polisémico, puede causar confusiones al momento de entrar al análisis de las representaciones sociales, es por tal motivo que para iniciar el estudio del análisis del discurso (AD), es necesario adentrarnos en la explicación de lo que ha de entenderse como discurso.

En primera instancia ha de mencionarse que el discurso, no es lo mismo que el habla, ya que el primero no es un acto netamente individual, ni un hecho del habla en sí mismo. Para Parret un discurso “designa ese momento de tránsito por el cual el texto se contextualiza...El discurso es el todo (la contextualización

y el texto) mientras que la enunciación –o la contextualización- y el enunciado - o el texto- son sus componentes” (Parret en Filinich, 1998: 30), para este autor el discurso permite analizar textos, contemplarlos como un espacio donde se ponen en práctica la lengua, pero sostenida por rasgos propios y específicos de un cierto tipo de discurso, así, el discurso contiene huellas de la historia de una cultura.

Desde una perspectiva más social, el Análisis del Discurso (AD) ha tenido diversas influencias, como la de John L. Austin (1990), quien asegura que decir algo es hacer algo ya que el decir algo lleva implícita una acción que el autor llama locucionaria o fonética, la cual consiste en emitir ruidos, aunque estos no tengan sentido alguno, sin embargo aclara, que el acto fonético o locucionario está compuesto por dos elementos: el primero de ellos es el acto fático, que es cuando se emiten ciertos términos o palabras (aquí se incluye el vocabulario y gramática, y cabe la posibilidad de que lo que se dice sea únicamente por imitación), y el segundo elemento es el acto rético, que consiste en usar dichos términos con un sentido y una referencia, cabe mencionar que para el autor es posible realizar actos fáticos que no sean réticos, pero no a la inversa.

Con esta explicación, Austin inicia un estudio en el ámbito del discurso donde diferencia el acto de hablar con el acto que lleva consigo no sólo el uso de un lenguaje, sino también el sentido y significado que se le da a éste, de tal forma que propone que los actos del habla pueden ser de tres tipos:

- a) Locucionarios: Incluyen aseveraciones, indican lo que se quiere hacer, tener, etc., y es una forma de habla directa;
- b) Ilocucionarios: La forma en que se usa la locución es de forma vaga, o bien el sentido de lo que se dice es para hacer propuestas, denota intenciones, promesas, etc.
- c) Perlocucionarios: Lo que se dice tienen alguna consecuencia o efecto en los sentimientos, pensamientos o acciones de los otros que le escuchan, o bien de quien enuncia.

Esta postura muestra que al expresar algo mediante palabras, éstas tienen vital importancia por el hecho de que han sido usadas o son explicadas desde un contexto, así mismo, ha de tenerse en cuenta la idea de que al decir algo se están produciendo ciertos efectos o consecuencias sobre los otros, sin perder de vista además, el propósito o la intención que se quiere producir.

Por otro lado, la etnometodología de Harold Garfinkel da importancia a todos aquellos procesos involucrados en las acciones cotidianas, donde se incluye el lenguaje, el cual tiene una intención que va conformando un sentido respecto de las acciones o intenciones que tienen los sujetos, de esta forma “los participantes de las interacciones son conscientes de las reglas que están siguiendo, que en un momento dado no sólo pueden construir y reconstruirlas, sino también cambiarlas” (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005:107), de esta forma queda al descubierto la importancia que tiene el contexto, además, destaca la presencia de una indexicalidad, es decir, que las acciones realizadas tendrán un significado diferente según el contexto en que se lleven a cabo, lo cual permite considerar la posibilidad de que las reglas sociales sean flexibles y comprender que los significados son elaborados y compartidos por un determinado contexto.

Gadamer por su parte, asegura que el lenguaje es necesario para que los seres humanos tengan un mundo y asegura que “el mundo es mundo en cuanto se convierte en tal a través del lenguaje” (Gadamer, en Garay, Iñiguez y Martínez, 2005:108), de esta forma es el lenguaje el que construye al mundo.

Algunas definiciones de discurso consideradas en ciencias sociales son:

- Discurso como enunciado o conjunto de enunciados dicho/s por un hablante/s.
- Discurso como conjunto de enunciados que construyen un objeto.
- Discurso como conjunto de enunciados dichos en un contexto de interacción.
- Discurso como conjunto de enunciados en un contexto conversacional.

- Discurso como conjunto de construcciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una posición social o ideológica particular.
- Discurso como conjunto de enunciados para los que se pueden definir sus condiciones de producción.

Esta diversidad de conceptos e ideas respecto del discurso denotan una forma de habla, que además puede ser susceptible a la escritura, sin embargo, este primer acercamiento se ve enriquecido por otras posturas, que diversos autores han considerado más bien como una práctica desarrollada y conformada históricamente, como lo es la postura sostenida por el francés Michelle Foucault (1969), quien argumenta que todo discurso es una práctica social, su propuesta o punto de partida es darle al lenguaje la importancia que tiene dentro de las prácticas sociales como elemento transformador de sujetos, colectividades, acciones, contextos, etc.,

En el caso específico de las ciencias sociales, el interés que tienen por el estudio del discurso supone tres aspectos diferentes:

- 1.- Pueden ser razones de tipo teórico- epistemológico.
- 2.- La transformación de la lingüística desde su énfasis en el estudio del lenguaje como propiedades de los seres humanos hacia su orientación al análisis del uso del lenguaje en los distintos contextos relacionales y comunicacionales.
- 3.- La relevancia que ha adquirido en nuestros tiempos los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la comunicación, pone en evidencia la centralidad de esos procesos en la constitución, mantenimiento y desarrollo de nuestras sociedades.

En opinión de Teun Van Dijk (2002) los abordajes del estudio del AD pueden hacerse desde tres áreas.

- 1.- Desde las estructuras sociales que abarcan las interacciones cotidianas hasta las estructuras de grupo o de organizaciones.

2.- Tomar en cuenta que el discurso construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales.

3.- La interfaz entre discurso y sociedad que puede llamarse representatividad o indexicalidad, en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre algo, denotan o representan partes de la sociedad.

Van Dijk asegura que las sociedades, si bien no se construyen totalmente por medio del discurso, si tienen un papel fundamental como expresión, producción y reproducción de cogniciones sociales como lo son las ideologías, normas, valores, etc., que comparten los miembros de un determinado grupo, que en determinado momento sirven también como reguladores de o controladores de acciones.

En lo que respecta a la primera área mencionada por Van Dijk, acerca de las estructuras sociales, se trata, en cierta medida, de estudiar la estructura social en la que se esté realizando la labor, es decir, que al estudiar un discurso hay que tener en cuenta aquellos patrones de conducta que se han agrupado a través del tiempo y que imperan en determinada sociedad, así como también los sistemas de relaciones humanas que se dan entre las diversas posiciones sociales, aquellas regularidades que gobiernan la conducta social o aquellas reglas colectivas que van estructurando o construyendo el comportamiento de los sujetos. Considerar la estructura social para el análisis del discurso es importante ya que “para fundamentar una propuesta de esta índole es preciso desarrollar un marco en el que estructura social y discurso queden conectados de modo que los aspectos discursivos, lingüísticos y de significado se relacionen con los procesos de construcción y mantenimiento de la estructura social” (Iñiguez, 2003: 117), y en base a ello comprender hasta donde sea posible como es que el discurso se va construyendo, no sólo por la subjetividad de los seres humanos, sino tomando en cuenta todo aquello que está a su alrededor y que lo va construyendo como un ser social por medio de sus prácticas sociales. Por lo tanto estructura, práctica social y discurso se convierten en elementos fundamentales para llegar a una comprensión del uso que se le da al lenguaje dentro de un lugar determinado.

El discurso es un lenguaje en tanto práctica social que está determinado por una estructura social y por lo tanto la estructura social determina de cierta forma las condiciones en que se producen los discursos. Ahora bien, el o los discursos se determinan por ordenes de discurso socialmente construidos, es decir, por el conjunto de convenciones sociales con las instituciones. Entonces el discurso tiene efecto sobre las estructuras sociales y al mismo tiempo está determinado por ellas, por lo tanto, el discurso contribuye tanto al mantenimiento como al cambio social, de esta manera el analizar los discursos y las prácticas discursivas nos permiten obtener información tanto de la construcción y reconstrucción de la estructura social, así como de la conformación de los sujetos.

En tanto el discurso viaja de un lugar a otro, formando o transformando situaciones y/o sujetos, ha de tomarse en cuenta que para su análisis el contexto es un punto indispensable a considerar, situación que hace posible analizar el discurso dentro de una estructura social y comprender aquello que se dice desde el análisis e interpretación no sólo del discurso mismo, sino desde todos aquellos componentes propios del contexto, es decir, de “la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso” (Dijk en Silva, 2002: 1), tales como el ambiente en el que se lleva a cabo la conversación, el lugar, el tiempo, las circunstancias, los o las participantes.

El contexto global en que se desarrolla el intercambio discursivo cobra relevancia cuando este hecho se transforma en acciones y sus participantes se involucran en interacciones como miembros activos de un grupo, de una clase social, de un género, etc., lo cual involucra otros elementos sociales como lo es la cultura. De esta manera, en los discursos es evidente encontrar “las huellas del contexto”, el cual no es de ninguna manera estático, sino que está en constante movimiento, es dinámico, de tal forma que puede ser transformado si la cultura y la sociedad lo permiten y dar pie a un cambio o un nuevo orden social.

Una definición de discurso, establecida en ciencias sociales por Lupiciano Iñiguez y Charles Antaki (1994) y que usaré en este trabajo es la siguiente:

*“Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa”.*

De esta forma, se puede decir que el discurso construye, mantiene o refuerza interpretaciones de una realidad, por lo que construye representaciones de la sociedad, de sus prácticas sociales, y de las relaciones que se establecen entre ellos, de tal forma que dentro de los discursos se genera un saber y un conocimiento, donde el discurso es una práctica social que se superpone en otras prácticas sociales e interacciona con ellas, los discursos instituyen, ordenan, organizan, la interpretación que tenemos de los acontecimientos, incorporando opiniones, valores e ideologías; por lo tanto los discursos generan un saber, un conocimiento, que “persigue rastrear cómo a través de recursos lingüísticos o estrategias discursivas se encarna en el discurso la presencia del locutor, de sus puntos de vista, de sus actitudes y valores de sus objetivos en la enunciación-interacción” (Martín,1996-1997: 2), de esta forma lo que se persigue es estudiar un todo interrelacionado para llegar a conocer las implicaciones sociales que tiene este proceso.

### **1.3.2 LA FORMACIÓN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y SUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS**

Al proponer un estudio de las representaciones sociales, Moscovici (en castorina, 2003) asegura que éstas han entrado en el pensamiento social simbólico, así como en la conciencia social y en cualquier forma de vida mental que presuponga un lenguaje, por tanto las palabras, los términos, los símbolos o cualquier forma de expresión, conllevan un intercambio de ideas, que antes de ser expuestas han requerido de antemano una formación en el interior de los sujetos para posteriormente, dar significado a esos signos, que pueden

considerarse expresiones de las representaciones sociales por el hecho de permitir transmitir y transformar acciones a través de del diálogo. De ésta forma, el lenguaje, sea cual sea su manifestación (oral o escrito) remite a la formación de una representación porque ha implicado un trabajo cognitivo que los sujetos han hecho y han manifestado de diferentes formas.

Por ello, los discursos han sido abordados en la actualidad por diferentes disciplinas como la psicología, la sociología o la antropología, que han hecho de éste, un objeto más de estudio para acercarse a una problemática propia de su quehacer científico; pero ha sido la lingüística, disciplina que se ha acercado de manera directa al estudio del uso del lenguaje.

Al abocarse en un trabajo basado en los discursos, es imprescindible mencionar que a principios del siglo XX Ferdinand de Saussure fue el encargado de postular la lingüística como disciplina específica que se encargaría de estudiar los signos y cómo éstos se aplicaban dentro de la sociedad. Sostuvo en su “Curso de Lingüística General” la existencia de significados diferentes dentro de un signo específico, por lo tanto la relación entre significado y significante es diversa y no univoca, característica que el autor describió como una relación puramente arbitraria, es decir, que el significante de un signo lingüístico es una imagen acústica y el significado es un concepto, por lo tanto es posible que no haya una relación entre el significante y el concepto o el significado y el significante.

Siguiendo esta línea, Buenfil (1991) menciona que en el rastreo de la historia del análisis del discurso:

*“Se reconoce de igual forma los aportes de danés Hjelmslev al elaborar su teoría glosemática. Entre las décadas de 1920 y 1950, dentro de la escuela anglosajona, sobresale el Círculo de Viena, de corte positivista lógico y desarrollo de la filosofía analítica, entre cuyos principales representantes destacan: Russell, Carnap y Wittgenstein. En Estados Unidos, a mediados del siglo XX, Zelling Harris elaboró la teoría distribucionalista y más tarde Chomsky propuso su lingüística generativa. En Francia, el gran auge de la lingüística fue en los 60 sobresaliendo: la teoría de la enunciación de Benveniste, el análisis cuantitativo de Cotteret y Moureau, el análisis político*

*de M. Pecheux y la semiología de R. Barthes (donde el signo deja explícitamente de estar limitado a lo lingüístico y se contempla como significación de cualquier tipo de soporte material, ya sea visual, acústico, espacial, etc.)”.*

Esta autora sostiene de igual forma, que el recorrido por la historia de los aportes a la lingüística, anteriormente mencionada, ha dejado fuera a otras escuelas que se dedican al mismo objeto de estudio y a diversas perspectivas, sin embargo, lo enunciado permite de alguna manera vislumbrar que el discurso puede ser estudiado y analizado desde diversas perspectivas y formas, mostrando que sus alcances dependen de la articulación teórico-metodológica que configure el investigador.

Autores que se han dedicado al Análisis del Discurso (AD) como Michael Stubbs, Gillian Brown o George Yule (citados por Buenfil, 1991:180), desde la perspectiva netamente lingüística han sostenido que en esta labor el interés principal es el estudio del discurso hablado o escrito que se produce de modo natural y coherente, así como ofrecer una explicación de cómo se usan las formas lingüísticas en la comunicación.

Sin embargo y como ya se mencionó, la lingüística no es la única disciplina que se interesa por analizar los discursos, los textos o los contextos en el que éste se desarrolla, por lo tanto es necesario tomar en cuenta algunas de las aproximaciones y orientaciones que de este estudio se han hecho.

La etnografía de la comunicación por ejemplo se ha acercado al estudio del discurso desde la antropología y la lingüística, y ha centrado su interés en explicar cómo es que el conocimiento social, cultural y lingüístico rigen el uso apropiado del lenguaje. Su autor más sobresaliente es Dell Hymes, quien acuñó el concepto de competencia comunicativa, dentro del cual pretende explicar cómo en un contexto particular las reglas permiten a una persona interpretar el significado de un enunciado. La aportación teórica de la antropología lingüística ha sido “considerar al lenguaje como un conjunto de estrategias simbólicas que son constitutivas de la sociedad y que hacen

posible la representación de los mundos posibles y reales de sus miembros” (Iñiguez. 2003, 90).

En el caso del análisis de la conversación (AC), centra su atención en descubrir cómo es que la sociedad organizada funciona a partir de las acciones que las personas tienen dentro de sus interacciones. Esta perspectiva tiene al lenguaje como un portador de ideas y significados donde los hablantes lo codifican o empaquetan en el interior de las palabras y no toman en cuenta otros aspectos de la expresión como la entonación. Sin embargo tratan los relatos en su contexto, estudian el orden, el desorden y la organización de la acción social cotidiana, aprehende todo aquello que se desarrolla tal como es producido por los y las participantes de la conversación.

El análisis crítico del discurso (ACD) por su parte, se centra en el estudio de las acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, es decir, que no sólo estudia lo que se dice, sino la acción misma que ello provoca, ejemplo de ello son la marginación o la exclusión social, por lo tanto se centra en una práctica social, en actos constitutivos y no en las representaciones que de estas acciones se puedan hacer los sujetos, y sostiene además, que el discurso se constituye dentro de las diversas instituciones, llámense escuela, iglesia, etc.

La psicología discursiva centra su interés en la construcción del conocimiento por medio del discurso y tratan de hacer evidente cómo es que se produce el conocimiento y por lo tanto la realidad, trata de comprender cómo es que se da el proceso de conocer y cómo es que se va construyendo la interpretación de la realidad a través del habla construida por los actores y actrices sociales, asumiendo este hecho como el pilar que sostiene esta perspectiva.

En lo que concierne a la teoría de las representaciones sociales (TRS), el discurso es el medio por excelencia para conocer como los sujetos construyen su realidad a partir de la comunicación que sostienen con sus semejantes, de la práctica social que sostiene desde su posición social y pertenencia de grupo,

y desde ahí el sujeto refleja las normas sociales inscritas en su medio, su ideología, su pensamiento.

Es por ello que el analizar el discurso, implica en el investigador tener la capacidad de observar la interacción o interacciones que se dan entre los sujetos y hacer interpretaciones no sólo sobre lo que el lenguaje dice, sino lo que este está haciendo, debiendo olvidar por completo la idea de que es una serie estática de descripciones y que refiere únicamente a una recolección de datos neutros.

Ahora bien, el proceso de interpretación no consiste simplemente en llevar a cabo una simple captación de sentido, sino que hay que interactuar con los argumentos inherentes a lo que dicen las personas usando todas aquellas herramientas analíticas que permitan sacar a la luz aquello que no está explicitado, de esta forma la tarea es indagar la realidad social a través de la interrogación del lenguaje que usan las personas, con miras a entender su uso.

Para cualquier práctica del análisis del discurso, Iñiguez (2003) sostiene que son necesarias tres operaciones:

- 1.- Diferenciar texto-discurso
- 2.- Diferenciar locutor-enunciador
- 3.- Operacionalizar el corpus

La primera de ellas, se refiere a los tipos de texto que se consideran para analizar el discurso, éstos pueden ser tanto escritos como libros, revistas, periódicos, etc., así como transcripciones de entrevistas, programas de radio o de televisión, cabe hacer la aclaración de que no todos los textos son susceptibles de análisis, sino que “Constituirán un texto aquellos enunciados que hayan sido producidos en el marco de instituciones que constriñen fuertemente la propia enunciación” (Iñiguez, 2003.102), esto quiere decir que los textos deben de contener enunciados o posiciones desde un contexto interdiscursivo específico que revelen o dejen ver condiciones sociales, intelectuales, históricas, etc., del fenómeno a estudiar.

En lo que respecta a la segunda operación acerca del sujeto de la enunciación, parafraseando a Foucault, no quiere decir que se van a analizar las relaciones entre el autor y lo que dice, sino en fijar cuál es la posición que puede y debe ocupar el individuo para ser el sujeto de la enunciación, el cual define la formación discursiva en la que se encuentra. Se entiende por formación discursiva la descripción del encadenamiento que tienen los discursos y la posibilidad de dar cuenta de las formas bajo las cuales se presentan, los tipos de enunciación, conceptos, etc., que se pudieran definir con regularidad.

Cabe mencionar que el enunciador es el autor lógico y responsable del texto, pero que también está construido por él y ambos aspectos son inseparables, así mismo, ha de entenderse que el enunciador no sólo es el sujeto o individuo particular que emite el discurso, sino que puede ser “una instancia subyacente a todo enunciado, que trasciende la voluntad y la intención de un individuo particular, para transformarse en una figura constituida, modelada por su propio enunciado y existente sólo en el interior de los textos...se comprende que el sujeto de la enunciación es una instancia compuesta por la articulación entre sujeto enunciador y sujeto enunciatario, de ahí que sea preferible hablar de instancia de la enunciación para dar cuenta de los dos polos constitutivos de la enunciación” (Filinich, 1998. 39). A este respecto Parret (en Filinich, 1998) aclara que se hace mención de esta particularidad del sujeto de la enunciación para evitar caer en confusiones que denoten ciertos rasgos psicológico o sociológicos de un sujeto, de tal forma que el hablar de una instancia de la enunciación acentúa una presencia que es causa y efecto del enunciado.

El tercero y último aspecto operativo del análisis del discurso es la materialización del corpus. Al respecto Iñiguez (2003) menciona que “En principio, considerando el soporte de la transcripción, puede constituirse en corpus cualquier enunciado gráfico, o transcrito, haya producido gráficamente o no. Estas producciones pueden ser más o menos dependientes del contexto, es decir, los enunciados han podido ser dirigidos a un sujeto presente en la situación de enunciación a otros sujetos ubicados en otros contextos. Por último, los enunciados pueden ser más o menos inmersos en una estructura; por ejemplo, un discurso muy ritualizado, muy estandarizado, puede suponer

un enmarcamiento institucional específico, en el que se produce una fuerte temática, una gran estabilidad de formulas, etc.”, de esta forma, para considerar la construcción del corpus como material a utilizar en el análisis y formar el texto, se admiten diversas fuentes que incluyen conversaciones transcritas, textos escritos como revistas, informes, comunicados, etc.

### **1.3.3 EL DISCURSO COMO ELEMENTO DEL EJERCICIO SIMBÓLICO DEL PODER**

El discurso como elemento que constituye, construye y reconstruye constantemente al género humano y su entorno, juega un papel importante en el mantenimiento o cambio del orden social en la medida en que las circunstancias, contextos o situaciones lo permiten.

Pierre Bordieu (2001), considera que los intercambios lingüísticos, además de ser un medio de comunicación, conllevan también relaciones de poder simbólico entre locutores y el grupo de pertenencia; y para analizar este hecho elabora una teoría económica de los intercambios simbólicos. Afirma que es posible encontrar dentro de los discursos generados en una sociedad, elementos de producción y circulación de conceptos o ideas que muestran además de un intercambio simbólico, la existencia de relaciones de poder simbólico, las cuales manifiestan relaciones de fuerza entre aquellas personas que poseen un capital lingüístico y cultural superior respecto del grupo al que pertenecen. Sostiene el autor que cada grupo social tienen sus propias disposiciones lingüísticas modeladas e instauradas en sus propios habitus, lo cual demanda en los integrantes del grupo cumplir con los requerimientos establecidos y obligara a tener un conocimiento o capital cultural lingüístico mínimo y básico para poder sobrevivir en ese ambiente también llamado mercado o campo.

Para que un discurso circule y sea aceptado en un grupo es necesario conocer el valor que se le está dando, así como el resultado que éste tuvo ya que de esta forma se conocerá el valor simbólico de lo que se dice y el sentido que

toma. De esta forma el discurso sólo puede ser percibido por aquellas personas que son capaces de entenderlo, con lo cual se crea una relación donde locutor y grupo gracias a su conocimiento básico, pondrán en juego su capacidad de entendimiento, de apropiación simbólica, de tal forma que aquel individuo que no tenga el capital cultural y lingüístico necesarios serán merecedores de una sanción.

La dominación simbólica además de contener un capital cultural y lingüístico mínimo, conlleva también un ejercicio a través de la institucionalización de mecanismos específicos de dominación, haciendo uso de políticas discursivas las cuales son vistas como hechos naturales, por lo que su producción y circulación darán paso a la unificación o estandarización de los discursos.

Considerando el caso de la permanencia o mantenimiento de un cierto orden social a través del discurso, Luisa Martín Rojo (1996) señala que este hecho o situación ha pasado por un proceso de normalización, dentro del cual se encuentran inmersos dos elementos que son la objetivación y la subjetivación. En la primera de ellas, sostiene la autora, que el sujeto se construye como objeto de un campo del saber, como objeto de conocimiento, es decir, se conceptualiza, se forma y acumula conocimiento respecto de esa conceptualización tipificándolo, creando y produciendo un discurso propio de esa concepción, lo cual se ve reflejado en el uso de un discurso específico en las diversas prácticas sociales, y de esta forma se crea la idea cerrada o encuadrada de lo que es por ejemplo un loco, la sexualidad, la mujer, etc.

La segunda forma de normalizar un discurso es la subjetivación, y ésta consiste en la utilización por parte de las personas de la objetivación para comprenderse así mismas, “la subjetividad es el modo en que el sujeto hace de la experiencia de sí mismo un juego de verdad consigo mismo y en ese juego, los discursos legitimados y dominantes que el individuo interioriza, desempeñan un papel esencial, siempre y cuando los haga suyos en la comprensión de sí mismo” (Rojo,1996:13), el sujeto ve satisfecha su necesidad de explicar su ser interno o su ser mismo, por medio de la comprensión y uso de los elementos externos que han sido puestos a su disposición.

De esta forma objetivación y subjetivación son elementos que permiten sostener un intercambio lingüístico o discursivo que tiende, en cierta medida, a la conservación de un estatus quo, imponiendo determinadas acciones socialmente aceptadas, dentro de las cuales indudablemente se observa la existencia de relaciones de poder simbólico como los llama Bordieu (2001), es decir, relaciones donde, si bien, sí se manifiesta una fuerza entre un locutor y sus respectivos grupos de escucha, denotando la existencia de desigualdades dentro de los discursos, vinculados a una distribución social, y por otra parte revela también el uso particular que se le da a la economía lingüística.

Una condición que debe existir para que este proceso de dominación simbólica tenga lugar dentro de los discursos, es la existencia en cierta medida una especie de complicidad entre los sujetos que la ejercen y entre aquellos que la sufren, de esta forma, sostiene Bordieu, no se puede hablar de una sumisión pasiva por parte de un grupo, ya que este está reconociendo la legitimidad del discurso que es tomado como oficial y es puesto en práctica, con lo cual se imponen determinadas disposiciones que quedaran instauradas a través de un largo y lento proceso de adquisición por medio de las acciones que tiene el mercado o contexto discursivo, dentro del cual esta disposición se llevará a cabo se quiera o no y se ajusta a su medio independientemente de una coerción consciente o inconsciente.

Bajo esta condición, Bordieu sostiene que la dominación simbólica consiste en que, por parte de quien la sufre implica una actitud de desafiar la alternativa corriente de libertad-coerción: las elecciones de habitus se realizan inconscientemente y sin ninguna coerción o intimidación, y la violencia simbólica que se ignora como tal, sólo puede ejercerse sobre una persona predispuesta a sufrirla, en tanto que otras lo ignoran.

Así, la dominación simbólica discursiva, es ejercida sobre aquellas personas que no tienen conciencia de que están siendo sometidas a tales discursos, convertidos ahora en discursos de poder, los cuales son aplicados por locutores como habitus para mantener un orden, el cual está respaldado por

las instituciones que representan la legitimación de dichos discursos y poder transmitir ese capital cultural en esas prácticas.

Esta posición de legitimidad que tienen los discursos de poder, adquieren mayor fuerza cuando se ha impuesto un determinado uso de la lengua o bien cuanto más oficial es la situación, cuanto más dominada esté por los dominantes, por los autorizados a hablar con autoridad y obtener un mayor beneficio simbólico y cuanto más dispuestos se encuentren los destinatarios a conocer y reconocer al margen de la coerción la legitimidad de este modo de expresión.

Pero la relación de fuerzas que se encuentran inmersas en el discurso, no se define únicamente por la relación que hay entre estas, por la competencia que haya, o por el peso que tiene la autoridad, sino también por el capital simbólico, por el reconocimiento que se tenga de este discurso de manera institucionalizada o no, que obtiene el un grupo, es decir, que esta imposición simbólica ejercida por los locutores que ocupan un lugar privilegiado, sólo puede funcionar cuando se reúnan las condiciones sociales para que este discurso se aplique, el cual se ve amenazado en el momento en que dejan de funcionar los mecanismos capaces de asegurar la reproducción de la relación de reconocimiento que funda la autoridad.

En este sentido hay que mencionar que dichos mecanismo de instauración e institucionalización vienen de las mismas instituciones, como lo es el sistema escolar, el cual tiene la autorización necesaria para ejercer una acción de inculcación duradera tendiente a proporcionar la duración y la intensidad de esta acción al capital cultural, lo que tiende a una reproducción de distribución desigual del conocimiento y reconocimiento de la lengua, de tal forma que “ las relaciones de fuerzas en los discursos aparecen por la variación del precio que un mismo discurso puede recibir en diferentes mercados ya que habrá condiciones en que no se pueda aplicar a los productos lingüísticos ofrecidos” (Bourdieu, 2001: 46), esto quiere decir, que los discursos no son valorados de igual forma por las condiciones y lugar que ocupe el locutor, lo que dará a sus

disertaciones un valor distintos de acuerdo a lo que el grupo social aprecie más, excluyendo o impidiendo otro tipo de discurso.

Por otra parte, Foucault sostiene que hay dos formas de exclusión del discurso, la prohibición, que es materializada con los diversos mecanismos de vigilancia, y la neutralización de la fuerza a partir de la producción y transmisión persuasiva de una imagen negativa y deslegitimadora de la fuerza de otros discursos, la cual establece una oposición entre lo que se considera “normal” frente a lo “anormal”. Estas oposiciones son estudiadas por Foucault mediante dos procedimientos, el primero es el deslindamiento que supone una línea divisoria y la oposición entre dos términos, lo cual conlleva una separación entre el “nosotros” y “ellos”, que puede convertirse en un “nosotros los que tenemos el poder” y en un “ellos que no lo tienen”. El segundo procedimiento es el rechazo, que consiste en construir una imagen negativa de algo o alguien sobre la base de normas o reglas que pueden hacerse o no explícitas.

En ambos casos, el encuentro que se da entre las fuerzas de los discursos conlleva la supremacía de uno sobre el otro por el hecho de que se ha dado un proceso de nominación o nombramiento institucionalizado bajo el cual se construirá una realidad social, donde su trascendencia estructurará las representaciones que se hagan del mundo, del sujeto y de su contexto, lo cual se lleva mediante el reconocimiento de discursos autorizados, ya sean estos calumnias, insultos, elogios, críticas, políticas, etc.

Los discursos autorizados o institucionalizados, con su cualidad de poder nominar contribuyen a construir y a hacer realidad este mundo por medio de la palabra, la cual contiene la pretensión de tener una autoridad simbólica con miras a imponer una visión del mundo social, donde el locutor se apropia de un poder por medio de su capital simbólico, el cual impondrá ante su grupo y en nombre de todos, asignar el sentido que se le dará al mundo social, mostrando que “el representante constituye el grupo que le constituye a él”, es decir, que el poder que se le ha dado al locutor de hablar en nombre del grupo conlleva el correspondiente permiso de hablar por el resto del grupo y representarlo, ya que lo que este diga no será nada que no comparta con el grupo ya que el

locutor fue formado en y por el grupo, de tal forma que sus palabras tienen un poder, el cual está respaldado por el nombramiento que se le dio al locutor, por la autorización que le dio no solamente el grupo, sino la institución a la que pertenece, él es el portador de la palabra oficial, es el portavoz autorizado que hace uso de su posición para utilizar el discurso en aras de extender la palabra oficial y hacer posible una ejecución de acciones.

Este portavoz autorizado corporeizado en la figura de representantes sindicales, maestros, padres de familia, etc., actúa sobre otros por medio de las palabras, de un discurso que a su vez legitima su trabajo, el cual ha sido otorgado por mandato del grupo. Su poder como portavoz, locutor o representante reside en las condiciones institucionales dadas, así la especificidad del discurso de autoridad, reside en el hecho de que no es suficiente que el discurso sea comprendido y reconocido, lo cual es posible bajo ciertas condiciones como lo son:

- Debe ser pronunciado en una situación legítima y por la persona legítima.
- Debe ser pronunciado en formas legítimas (sintácticas, fonéticas, etc.)
- No debe actuar en nombre propio del locutor, sino ser visto únicamente como el depositario de un mandato.

Además de tener en cuenta estos puntos, existe lo que Bordieu (2001) llama los ritos de institución, los cuales tienen como objetivo consagrar o legitimar el discurso de manera lícita, transgrediendo los límites constitutivos del orden social y mental, salvaguardándolos al marcar una línea que divide el orden social, separando un antes y un después, teniendo como mayor efecto una institucionalización que pase completamente desapercibida, asignándole propiedades naturales, donde el rito de institución tiende a integrar oposiciones propiamente sociales como lo masculino y lo femenino, al tratar diferente a los hombres y a las mujeres.

Consagrar una diferencia es sancionar y santificar un estado de cosas, dentro un orden establecido, tomando en cuenta su eficacia simbólica o poder de actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real, de esta forma:

*“La investidura ejerce una eficacia simbólica completamente real, en tanto transforma realmente a la persona consagrada: en primer lugar porque transforma la representación que los demás agentes hacen de ella y, quizás sobre todo, los comportamientos que adoptan respecto a ella; y además, porque al mismo tiempo transforman la representación que la propia persona hace de de ella misma y los comportamientos que se cree obligada a adoptar para ajustarse a esa representación” (Bourdieu, 2001: 80)*

En el caso de la institución de una identidad, Bourdieu argumenta que es una imposición de un nombre, o de una esencia social ya que instituir es asignar una esencia, imponer un derecho de ser, que es un deber, es un significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado, sin embargo, instituir también significa poner límites ya que obliga a hacer lo que por esencia debe hacerse y no otra cosa, es estar exhortado a estar de acuerdo con su definición y función.

La cualidad de instituir es un acto que inaugura una función, que a través de la educación desemboca en disposiciones permanentes de hábitos, usos, etc., teniendo a la condescendencia como estrategia de trasgresión simbólica que marca el límite que permite tener a la vez los beneficios de la conformidad con la definición y los beneficios de la trasgresión.

## **CAPÍTULO II: ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA**

La investigación empírica se realizó en una institución educativa a nivel medio superior ubicada en el centro de la ciudad de Querétaro, y ofrece una educación tecnológica donde se ofertan especialidades en Informática Administrativa y Trabajo Social.

Por tales características, es pertinente dedicar este capítulo a la revisión histórica de la educación tecnológica en México, y de esta forma conocer el contexto histórico bajo el cual nace la preparatoria particular.

### **2.1 OFICIOS Y TECNOLOGÍA EN LA COLONIA E INDEPENDENCIA**

El surgimiento de la educación denominada tecnológica, tuvo su origen en la creciente industrialización que azotó a casi todo el mundo, y que en México no fue la excepción. Este tipo de educación fue considerada en sus inicios como una educación informal, es decir, que estuvo centrada en la enseñanza de oficios, impartidos principalmente, sino es que únicamente, por los gremios de artesanos, donde no era necesario un título que certificara su conocimiento en la elaboración de artesanías o curtido de pieles, sino que era suficiente con pertenecer a estos gremios y saber hacer la labor.

Tras la conclusión del movimiento independentista y los cambios sociales que se vislumbraban, se tuvo la necesidad de hacer de esta educación algo formal, lo cual fue posible al surgir diversas instituciones consideradas tecnológicas, como el Real Seminario de Minería, que se dedicaba principalmente a realizar estudios para lograr una mayor eficacia en la explotación del subsuelo, y con ello el aumento de los ingresos económicos para la nación, lo que indirectamente generó una necesidad de contar con personal capacitado para dicha tarea; además de la Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos, destacándose en actividades como la pintura, escultura y arquitectura (Robles,2009:18).

Al finalizar el siglo XVII, en México no se contemplaba la participación abierta y activa de las mujeres en actividades culturales, ni mucho menos académicas o escolarizadas, quedando la realización de estas actividades en el interior de los claustros, situación que limitaba de manera considerable la adquisición de un conocimiento técnico o filosófico a este género.

Menciona Robles (2009) que, a pesar de que la educación masculina sostenía un importante privilegio, la figura y legado de Sor Juana Inés de la Cruz impulsó en el siglo XVIII la creación del Colegio de San Ignacio de Loyola, conocido también como “El Colegio de las Vizcaínas”, donde se tomó a las mujeres como sujetos susceptibles de educar, aunque bajo ciertas limitaciones y preceptos como el limitado número de alumnas, el bajo presupuesto, el impartir una enseñanza basada en el fomento de virtudes cristianas, o el sufrir constantemente críticas negativas relacionadas con la actividad docente de la institución.

Las modificaciones en la educación formal, pretendían cambiar el sistema educativo del tradicional estilo colonial. En 1821 con Iturbide al frente del país, se planteó la posibilidad de promocionar planteles educativos que brindaran una enseñanza práctica, lo anterior trajo varios desacuerdos, sobre todo con la educación universitaria, que privilegiaba el conocimiento teórico erudito, dando lugar a discordias entre ambos sistemas educativos.

Con el ascenso de Benito Juárez a la presidencia de México, la educación dio un giro radical pues se organizó un sistema educativo con una estructura, formada por diversas instituciones educativas, divididas en dos niveles, caracterizados por la instrucción primaria y la secundaria.

Un aspecto a destacar en este momento, es que por primera vez se pensó en llevar la educación a las mujeres, pero no fue sino hasta 1871, durante el porfiriato que la educación para la mujer se logró con la fundación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Mujeres, que si bien enseñaba oficios “propios de su género”, abrió la posibilidad de que las mujeres tuvieran acceso

a una educación, lo que le permitió acceder a un ámbito productivo anteriormente negado.

## **2.2 EDUCACIÓN TECNOLÓGICA E INDUSTRIALIZACIÓN**

A mediados del siglo XIX, tras las iniciativas dirigidas a la mejora de la situación nacional, que no eran nada alentadoras después del movimiento independentista, y con el cambio social propiciado por la naciente industrialización, se comenzó a visualizar en México la idea de proporcionar a la población una educación tecnológica, que cubriera las nuevas necesidades de la nación, propiciando la formación de personal capacitado para trabajar en las primeras industrias.

Esta situación condujo a la creación de una escuela técnica, conocida como Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres inaugurada en 1857.

La finalidad de esta escuela era proporcionar, además de la instrucción primaria, una capacitación para el trabajo, centrándose además en la enseñanza de oficios como la herrería, carpintería, plomería, sastrería, etc., lo que le permitiría lograr su objetivo, que era hacer frente a las nuevas exigencias de los procesos productivos que se avecinaban.

Sin embargo, debido a las dificultades de la época, esta escuela fue cerrada, resurgiendo en 1864 y volviendo a cerrar durante la intervención de México del Segundo imperio.

A partir de 1876, se reanudaron las actividades educativas en esta institución, reglamentándose la educación en casi todos los niveles, vislumbrándose la educación de las mujeres y creándose la Escuela Nacional Preparatoria, que aunada a la escuela Nacional de Arte y Oficios para Hombres, estaban destinadas a formar oficiales y maestros, lo que constituyó la génesis del Sistema de Educación Tecnológica en nuestro país y el antecedente del bachillerato tecnológico.

Durante el porfiriato, la educación tecnológica fue creciendo poco a poco bajo la idea de dotar a los estudiantes de un conocimiento práctico, expresado en la capacitación para el desempeño de un oficio, y los conocimientos requeridos para ello eran básicamente los obtenidos en primaria, pues el objetivo era capacitar e instruir, más no dar o promover una profesionalización, por tal motivo la formación de técnicos y personal calificado parecía no representar un problema educativo.

Es ese momento, la Escuela de Artes y Oficios era un lugar donde se podía recurrir para aprender algunas formas de ocupación, situación que llevó al Estado a importar mano de obra calificada, dejando al grueso de la población fuera de un sistema de escolarización y formación profesional que hiciera frente a las demandas nacionales, situación que cambiaría hasta principios del siglo XX.

Para 1905 Justo Sierra, personaje encargado de darle forma al sistema educativo mexicano de aquella época, crea la primera Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual representaba la posibilidad de organizar formalmente el sistema educativo nacional y cumplir con la democratización y administración educativa. Uno de los departamentos de esta institución se centró en la enseñanza técnica y la universitaria.

Las actividades culturales y artísticas se canalizaban a través de algunos museos y bibliotecas. Sin embargo el papel que desempeñó fue limitado pues solo tenía un alcance dentro del Distrito Federal, lo cual representaba una postura contraria a las aspiraciones democráticas en la administración educativa. Durante el movimiento revolucionario, el sistema educativo continuaba sus labores, aunque se vio seriamente debilitado e imposibilitado para formar personal capacitado.

En 1915 el ingeniero Félix F. Palavicini, como nuevo secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, influyó en las instituciones educativas al señalar la necesidad de crear en México personal especializado que diera solución a los problemas concretos que tenía la sociedad interés que lo llevo a transformar la

Escuela Nacional de Artes y Oficios, en la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, nombre que a la larga cambiaría a Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), que más tarde sería uno de los pilares que dieran origen al Instituto Politécnico Nacional (Domínguez, 2009: 11)

Dentro de esta instancia educativa se insertó la primera Dirección de Enseñanza Técnica en el país, bajo la dirección de Palavicini la cual especificaba por primera vez la importancia de la formación profesional para dirigir plantas o talleres ya no como obreros sino como profesionistas, que al tener un conocimiento científico fuesen capaces de emplearlo en el trabajo.

Para comprender lo que la educación tecnológica proponía Palavicini realizó un estudio acerca de este tipo de educación en algunas instituciones europeas, para lo cual realizó un viaje a ese continente, lo que representó una pausa en el seguimiento y crecimiento de instituciones dedicadas a la formación tecnológica, además, de los acontecimientos históricos que en ese momento se suscitaron, así como el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que vendría a cambiar el panorama educativo.

### **2.3 LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA POSREVOLUCIONARIA**

Concluido el movimiento revolucionario, que echó abajo el sistema porfirista, se produjo un nuevo cambio en la educación del país ya que se insertó en este ámbito un sector de la población que se tenía hasta entonces descuidado: la gente del pueblo. Situación que provocó un fuerte cambio no sólo en educación, sino también a nivel social, y político, obligando al Estado a incluir a este sector en los proyectos de nación y en la organización del mismo.

Para 1940 con el surgimiento de la primera junta de fomento se continuó con el impulso a las actividades industriales y comerciales y nació el Instituto Comercial, que hoy en días es conocido como Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), que quedará inscrita posteriormente en el aún no creado Instituto Politécnico Nacional (IPN). Cabe señalar que a la par del

surgimiento de instituciones escolares federales, surgieron también instituciones particulares, fundadas principalmente por extranjeros.

Después del movimiento revolucionario, en México se impulsó el sistema educativo tecnológico bajo la presidencia de Venustiano Carranza, quien incorporó este tipo de educación en el proyecto revolucionario.

Esa nueva visión de la educación, tenía por objetivo “formar al personal para levantar el país de la miseria y el devastamiento de siete años consecutivos de lucha armada” (Robles, 2009:87), por lo que la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, se fundó con la intención de preparar técnicos calificados desde niveles elementales hasta áreas de especialidad dentro del campo de la ingeniería. Por otro lado, señala Robles, la estructura académica y la administración de la educación pública fueron sometidas a ciertos cambios con la intención de agilizar el movimiento escolar.

Con la promulgación de la constitución de 1917, el artículo tercero constitucional que declaraba que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que ésta deberá de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad, en la independencia y en la justicia, tendía a garantizar una educación bajo ciertos parámetros como:

- Regirse bajo el laicismo
- Basarse en resultados del progreso científico
- Ser democrática
- Ser nacionalista
- Contribuir a la mejor convivencia humana
- Ser gratuita

Pero no fue sino hasta 1921, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y bajo la dirección de José Vasconcelos, que se estableció una educación federalizada, iniciándose la construcción de una estructura escolar, la cual se encargaría de impulsar de forma sistemática y progresiva el servicio

organizado de educación popular, la cual permitiría a la población mexicana salir de la opresión y la ignorancia, lo que promovería la formación de un hombre educado capaz de integrar los más altos valores de la condición humana y cubrir las necesidades que permitieran alimentar el espíritu (Robles,2009: 97).

El proyecto de Vasconcelos visualizaba una transformación del proyecto pedagógico, donde se transformara a las masas marginales, en grupos de individuos productivos y creadores, y como elementos que permitieran el acercamiento de esta nueva forma de trabajo educativo a la población se tuvieron a los libros y publicaciones, los cuales además esparcirían el conocimiento de las nuevas ideas.

Dentro de la conformación de la estructura interna de la SEP, los primeros años se tronaron difíciles ya que por un lado se le exigía comprometerse con la revolución y formar personal capacitado para el progreso económico, y por el otro la Federación de Estudiantes de México se conformaba como una organización preocupada por las actividades académicas, lo cual desembocó en una polémica entre la técnica y la cultura, entre instrucción especializada y educación general.

Dentro de ésta primera estructura se instituyó en 1922 el Departamento de Enseñanza Técnica Industria y Comercial (DETIC) con la finalidad de aglutinar y crear escuelas que impartieran este tipo de enseñanza.

En el caso de la educación técnica, ésta rindió frutos con el surgimiento de una iniciativa de ley que promulgaba el establecimiento de institutos técnicos, con la idea de establecer por lo menos uno en cada estado.

El intento modernizador llevó a la creación de planes y programa de estudio donde se especializaba el conocimiento, se intentó el reforzamiento del aprendizaje con visitas y prácticas profesionales en diferentes organizaciones industriales y se asignaron instalaciones mejor equipadas y acondicionadas para dar una mejor educación. Si bien este plan no se hizo posible de forma

inmediata, poco a poco se instauraron diversos institutos tecnológicos en algunas ciudades, fundándose en 1948 el primero de ellos fuera del Distrito Federal. En la primera década de su historia, Fuentes (2002) señala que, sólo se fundaron 7 planteles y 10 en la segunda, hasta tener 17 planteles en provincia en el transcurso de 20 años.

Si bien este crecimiento se dio de forma lenta, se dieron cambios considerables con el surgimiento y organización de un gran número de escuelas técnicas como la Escuela Técnica de Maestros Constructores, la Escuela de Maestros Constructores de la Industria Textil, la Escuela Gabriela Mistral, el Instituto Técnico Industrial, la Escuela de Artes Gráficas, etc., siendo hasta la década de los setentas cuando la demanda educativa propició la apertura de 31 institutos más, y en el caso específico de la ciudad de Querétaro, se fundó en Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET).

Las escuelas que formaban parte de del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DETIC) se dividieron en tres niveles: en la formación de obreros, la enseñanza superior y la enseñanza destinada a la formación de obreros especializados y técnicos.

Cabe señalar en este momento que, con la aparición de las Escuelas Industriales Federales en la década de los años veinte, la educación tecnológica, vivió una disparidad entre hombres y mujeres ya que predominaba una enseñanza, en el caso de las mujeres, centrada en economía doméstica, se enseñaba curtiduría de flores, pintura, etc., mientras que para los hombres se tenían herrería, carpintería, ajuste mecánico, etc. Sin embargo, la primera y hasta ese momento, única institución que integró una coeducación o una educación mixta, fue la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA).

En 1931 se vivió un nuevo cambio en la educación tecnológica, se propuso cambiar los lineamientos del DETIC, organizando una institución centralizada y jerarquizada en autoridad y niveles, también se trató de relacionar la educación técnica con la economía industrial y comercial, organización que se le

conocería como educación politécnica, cuya base sería la preparatoria técnica con duración de 4 años, no tenía materias en humanidades y se centraba en la matemática, la física, química, etc. En este momento, el director del DETIC, Luis Enrique Erro, expresó abiertamente que las mujeres deberían de asistir a la escuela no para pintarse las uñas, sino para poder adquirir un conocimiento que las capacitara para incorporarse al sector productivo. Si bien, esta idea ya se venía trabajando desde hacía tiempo, en la actualidad esta situación no ha cambiado mucho, pues el tema de la inclusión de las mujeres en el sector educativo y productivo sigue estando latente en los proyectos de gobierno actuales.

Uno de los momentos claves de la educación técnica, se encuentra en el surgimiento del Instituto Politécnico Nacional en 1936, que curiosamente es quien posibilitó en gran escala y en todas las áreas del conocimiento, la llegada de la mujer al mundo productivo, lo cual resulta extraño y contradictorio pues esta institución, dedicada a una educación técnica y no filosófica, por llamar de alguna manera a la tendencia educativa universitaria, hizo posible dicho cambio a pesar de que sus áreas de conocimiento se consideraban como ámbitos del hombre. Las primeras áreas en las que se insertaron las mujeres son las de comercio, después a las médico-biológicas y por último en las de ingeniería.

Una característica de la educación politécnica es la construcción de una estructura académica en niveles que cubren tres áreas del conocimiento como lo son las ciencias físico-matemáticas; médico-biológicas; y las sociales y administrativas, situación que permitió una movilidad estudiantil dentro del sistema, dando coherencia curricular al modelo educativo, cumpliendo con la formación de obreros técnicos calificados, maestros técnico, ingenieros, y directores técnicos.

Para los años cuarenta y con esta nueva propuesta educativa, la migración de jóvenes hacia la capital resultó atractiva para continuar con sus estudios a nivel superior, pero generó una nueva problemática, en el crecimiento demográfico

de la ciudad, la cual se atendió con la expansión de la educación técnica a provincia.

Para el sexenio 1964-1970 la educación tecnológica tenía como objetivo vincular la educación con el desarrollo económico, por lo que se revisaron estos servicios educativos, manteniendo la línea de valorar y difundir la educación general y humanista o al menos combinarla con la educación técnica.

## **2.4 MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN TECNOLÓGICA**

Entre los años de 1940 a 1960 cuando el país tenía un alto índice de crecimiento industrial, se modificó la idea de una educación técnica dentro del proyecto educativo del Estado fijándose una nueva opción que era el bachillerato bivalente, donde se proponía la opción de cursar un bachillerato terminal, o bien, un bachillerato que permitiera el acceso a una educación superior.

Las carreras técnicas de nivel medio superior, sostiene Ibarrola (1993: 26) tiene un origen antiguo y proviene de diversas partes de núcleos de conocimientos particularizados derivados de carreras de nivel licenciatura; de algunas especializaciones más complejas que obreros clasificados y también de ciertas innovaciones técnicas o procesales que requieren de algunos conocimientos específicos correspondientes al nivel medio escolar.

Finalmente ha de mencionarse que en la década de los setentas es cuando se estructura el Sistema Nacional de Educación Tecnológica formado por cinco dependencias centralizadas (direcciones generales de Educación Tecnológica Agropecuaria, Educación Tecnológica Industrial, Ciencia y Tecnología del Mar, Institutos Tecnológicos y Centros de Capacitación), dos desconcentradas (Instituto Politécnico Nacional y Centro de Ingeniería y Desarrollo industrial) y tres descentralizadas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Centro de Enseñanza Técnica Industrial de Guadalajara y Colegio

Nacional de Educación Profesional Técnica), todas ellas coordinadas por la Subsecretaría de Educación e Investigación.

A la fecha el sistema maneja cinco niveles: capacitación, medio básico, medio superior, superior y posgrado.

## **2.5 LA DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS TECNOLÓGICOS E INDUSTRIALES**

El crecimiento del nivel medio superior del sistema escolar ha sido el más dinámico del sistema escolar a partir de la reforma educativa de 1970, la conformación de la educación media superior en el país incluye una amplia variedad de bachilleratos, muchos de los cuales se insertan dentro de la Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales (DGETI) que es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), y dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y ofrece estudios a nivel técnico profesional, técnico básico, sistema abierto de educación tecnológica industrial, educación para y en el trabajo, y estudios tecnológico bivalentes (Vela, 2002), es decir, que al estar cursando el bachillerato, al mismo tiempo se está llevando una carrera técnica, lo cual, al concluir los tres años de estudio se tiene la opción de ingresar a una carrera profesional, o bien insertarse en el ámbito laboral en el área en la que se especializó, en este caso, si es la decisión del estudiante, se entregará un título y cédula profesional de la carrera.

Para obtener el grado de bachiller técnico en cualquiera de sus especialidades y en cualquiera carrera, se requiere además de haber aprobado el total de las asignaturas, cubrir los requisitos de titulación que incluye 360 horas de prácticas profesionales y 480 horas de servicio social, además de un trabajo recepcional que incluye ocho opciones diferentes.

La DGETI, sigue los lineamientos de la política educativa y está al tanto del desarrollo productivo del país y la generación de empleos, así mismo, en lo que respecta al desarrollo social tiende a repercutir en diversos ámbitos, siendo algunos de ellos el repercutir en el proyecto de vida de los y las estudiantes, mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, contar con personal calificado capaces de contribuir al desarrollo de las organizaciones productivas, así como responder a un desarrollo regional, municipal o nacional.

Esta organismo cuenta con 42 carreras técnico profesionales, 18 carreras bajo convenio, 8 especialidades de técnico básico, y 3 carreras de tecnólogo. Todas estas diseñadas para dar respuesta real a las necesidades del sector productivo, con salidas laterales que garanticen a sus alumnos y alumnas su incorporación a un determinado campo laboral.

Para el logro de una educación tecnológica eficiente, la DGETI tiene como objetivo central formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país, así mismo, se basa en una misión centrada en formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial, comercial y de servicios a través de la preparación de profesionales técnicos y bachilleres, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país; así mismo, la DGETI se visualiza como una institución de educación media superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos.

## **2.6 LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PRIVADA**

La Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales (DGETI) como dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), y dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), considera dentro de su amplio círculo de trabajo, la adscripción de instituciones particulares, que con base en un acuerdo autorizado por el poder Ejecutivo Federal o Estatal, expedido para cada institución, permitirá adquirir facultades para impartir una educación respaldada y reconocida por estos organismos, los cuales deberán abarcan los tres años de escolaridad correspondientes al bachillerato, cumplir con los requerimientos de titulación, así, como realizar los trámites pertinentes de registro de trabajos en la dirección de la DGETI para recibir autorización pertinente de sus planes, programas de estudio y certificados de estudios incorporados.

En estos organismos (SEP y DGETI), existe una amplia gama de escuelas clasificadas como escuelas de estudios técnicos, de carácter privado o dependientes de diferentes gobiernos estatales, universidades u otras instituciones. Cabe mencionar que si bien las instituciones denominadas privadas gozan de ciertas libertades, también están bajo la supervisión de las instancias gubernamentales o departamentos encargados de dicha educación.

Una cualidad que caracteriza a las instituciones privadas a diferencia de aquellas que pertenecen al sector público, es que las primeras responden básicamente a una lógica de mercado, centrandó su oferta educativa en carreras orientadas a los servicios, teniendo una buena aceptación en el mercado de trabajo.

## 2.7 LA ENSEÑANZA TÉCNICA A NIVEL MEDIO SUPERIOR

La enseñanza tecnológica ha tenido como característica particular la formación de profesionales que puedan vincularse directamente con la producción de bienes y servicios (Aguado,1996), lo cual ha puesto de manifiesto el interés que este tipo de educación tienen en la oferta educativa, ya que es considerada e incluida en casi todos los niveles escolares, tal es el caso de las secundarias técnicas; la educación media superior, donde sus bachilleratos se dividen en dos vertientes, el denominado bivalente y el terminar; el nivel superior que maneja licenciaturas; el denominado técnico superior universitario; y el posgrado.

En lo que respecta a la educación tecnológica a nivel bachillerato María de Ibarrola (1993), sostiene que la implementación o surgimiento de las carreras denominadas “técnicas” pueden rastrearse desde 1940 a 1960 donde la preocupación por la educación se centró más que nada en los niveles básicos, descuidándose un poco el nivel superior, pero considerando una nueva modalidad bivalente, proveniente de núcleos de conocimiento particulares derivados de carreras a nivel licenciatura o también de especializaciones más complejas que requieren de conocimientos más específicos.

Tras los acontecimientos vividos con el movimiento estudiantil de 1968, México se vio en la necesidad de tener una reforma educativa, la cual tenía entre muchos objetivos atender la demanda de la educación a nivel medio superior desconcentrándola del Distrito Federal y las principales ciudades; diseñar alternativas curriculares al bachillerato general, tratando de incorporar los avances en el conocimiento técnico, científico y tecnológico; y reducir la presión estudiantil hacia el nivel superior del sistema escolar, orientando a la población escolar de manera inmediata al trabajo productivo en una posición considerada indispensable y deficitaria por los planificadores de recursos humanos, la del técnico medio (Ibarrola,1993: 28).

Para la década de los setentas, surgieron nuevas instituciones a nivel bachillerato como los Centros de Estudios científicos y Tecnológicos (CEC y

TS) en 1971; los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de Bachilleres en 1973; y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1978.

Con la nueva reforma, se dividió la Subsecretaría de Educación Técnica y Superior en dos partes; la Subsecretaría de Educación Media Técnica y la Superior, con lo cual se dio un cambio en los contenidos y alcances de la formación profesional media, que hasta entonces estaban en manos de particulares y que se limitaban a responder a las demandas del mercado. Se introdujo además la figura del llamado “técnico medio”, “técnico profesional” o “profesional técnico”, nombre que variaba dependiendo de la institución de la cual se había egresado, en el caso de los graduados de las instituciones afiliadas a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la denominación que adquirirían era la de “técnico profesional”, mientras que a los egresados de los CONALEP, se le conocía como “profesional técnico”.

El surgimiento de estos nuevos profesionales más que atender una demanda real del sector productivo, se desprende de una concepción estatal de las necesidades de impulsar al desarrollo del país y fortalecer el punto medio entre la educación superior y la básica en el sistema escolar, por lo que este nuevo título de profesional “técnico medio” tuvo una pronta aceptación en las clasificaciones de ocupaciones, lo cual indicaba que estaba llenando distintos huecos en la relación del papel económico atribuido a la educación.

La concepción de este “técnico medio” vino a precisar el valor de la educación para el desarrollo y ya no sería considerado como una categoría abstracta en el sector educativo, sino que por su quehacer profesional se convertiría en algo más concreto, al adecuar la correlación entre el tipo y grado de escolaridad y las necesidades de recursos humanos, además de considerar su formación científica y tecnológica.

En México, aún se conserva el énfasis de una formación escolarizada del técnico medio, intentando dignificar los trabajos a los que conduce la formación de este tipo y nivel.

En el sexenio de 1970 a 1976 la prioridad dentro de la modalidad técnica se otorga a los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, y su política consistió en extender las oportunidades de escolaridad media superior sin mengua para la democratización de oportunidades de acceso a la educación superior. Estos centros otorgaron formación directa para un trabajo inmediato, pero a la vez la formación académica necesaria para el ingreso a las instituciones de educación superior. Para el siguiente sexenio (1976-1982), el crecimiento de la escolaridad media superior siguió en pleno auge, pero además se establecieron objetivos y planes para controlar tanto a las instituciones y su crecimiento como a la política de acceso a la educación superior, y para el posterior sexenio (1982–1988) el Sistema Educativo Nacional sufriría los efectos de una crisis económica expresada en una educación técnica de nivel medio superior estancada y a un decrecimiento en su matrícula

En los últimos años del sexenio de Carlos Salinas se establece una nueva política económica que implica una mayor competitividad internacional de la industria y una privatización de industrias estatales. La política educativa traduce la orientación económica en una intensa búsqueda de facilitar la participación de la iniciativa privada en el manejo e impulso a la formación técnica que imparte el Estado.

## **2.8 LA ESCUELA PREPARATORIA PARTICULAR**

Como se mencionó anteriormente, la Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales (DGETI) tiene un amplio campo de acción, dentro del cual se inscriben una gran variedad de instituciones educativas que se adhieren a dicho organismo, bajo la consigna de cumplir con los planes, programas y en general, con todas aquellas normatividades que vigentes que este organismo plantee.

Bajo este contexto, es que se inserta la escuela preparatoria particular de la Ciudad de Querétaro en la cual se llevó a cabo la presente investigación, la

cual, como ya se mencionó, se rige bajo las normatividades que la DGETI y la SEP propone a todas aquellas instituciones que deciden incorporarse a este sistema.

Esta preparatoria particular que, está incorporada a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), ha proporcionado desde su apertura en 1994, una educación tecnológica, ofertando un bachillerato bivalente, el cual permita a sus egresados por una parte, insertarse en el ámbito laboral de acuerdo a su formación, y por otro lado, tener la posibilidad de continuar con estudios superiores, así mismo sus egresados tiene la opción de obtener, además de su certificado de bachillerato, un título como profesional técnico a nivel medio superior.

Las especialidades o carreras técnicas que esta preparatoria ofrece son:

- Trabajo Social (acuerdo DGETI 20002746 11/Oct/02).
- Informática Administrativa (acuerdo DGETI 20002747 11/Oct/02).
- Contabilidad (acuerdo DGETI 20002745 11/Oct/02).
- Electrónica (acuerdo DGETI 20002748 11/Oct/02).

Cabe señalar, que a pesar de que estas cuatro carreras o especialidades están contempladas en la oferta educativa del plantel, son solamente las dos primeras las que actualmente son vigentes y con las cuales se trabaja en la actualidad.

La preparatoria particular, centra parte de su atención en propiciar la formación de jóvenes capaces de desenvolverse en un ámbito laboral, utilizando las herramientas aprendidas en sus aulas, con lo cual pretende: “Ser una institución educativa encaminada a formar jóvenes líderes productivos para la transformación de comunidad social basado en el bien común, para lo cual imparte una educación personalizada e integral que favorezca su desarrollo intelectual, moral, afectivo, social y físico, dentro de un clima de amistad y de confianza, de libertad responsable; mediante la labor conjunta de padres de familia y profesores que también participan en este proceso”.

Cabe señalar que esta misión, que se ha propuesto la institución es llevada a cabo con ciertas limitaciones y aciertos. En lo que respecta a sus aciertos, puede decirse que efectivamente es una institución que propicia una atención personalizada, ya que conforma a sus grupos en cantidades relativamente pequeños, los cuales no exceden de 50 estudiantes, siendo lo más común encontrarse con grupos de entre 20 y 30 miembros. Así mismo, los profesores y profesoras cuentan con una relativa libertad en el ejercicio de su labor, pues si bien están sujetos a los programas de estudio, también tiene la libertad de incluir otros temas o bibliografías, que permitan la obtención de un conocimiento más amplio o específico, además de estar constantemente abierta la invitación a realizar trabajo colegiado.

Dentro de las limitaciones, sentidas principalmente por los y las estudiantes se destacan las instalaciones ya que es una escuela relativamente pequeña. En el plano laboral, una de las limitaciones más sentidas por estudiantes y docentes, es la poca accesibilidad que tiene la institución de permitir la realización de prácticas escolares fuera de la institución, las cuales son generalmente negadas o muy controladas por la escuela.

La visión que la preparatoria tiene de sí es: ser una institución tecnológica humanista a la vanguardia de la excelencia académica, con una atención personalizada que promueva un proyecto de vida basado en la vivencia de valores humanos, el progreso tecnológico y científico, con espíritu de servicio a los demás, caracterizada por el profesionalismo de quienes lo conforman.

Visión que se conjuga, con la de la DGETI, que ha integrado y defendido la idea de que la educación tecnológica no es solamente la formación de personal humano para el trabajo, sino que además, se preocupa por la formación humana de los y las estudiantes, preocupándose por integrar en su currícula diferentes modalidades de atención, que permitan trabajar con ciertos modelos pedagógicos que propicien un desarrollo integral.

En lo que respecta a la planta docente, la institución cuenta con aproximadamente 20 profesores, los cuales son en su mayoría egresados de

instituciones universitarias, y en menor medida provenientes de escuelas normales.

Entre los requisitos que la institución pide a los profesores para laborar en ella están:

- Contar con título universitario o carta de pasante
- Tener experiencia de trabajo frente a grupo (opcional)
- Cartas de recomendación
- Presentar copia de cursos que acrediten sus formación profesional
- No hay límite de edad
- Documentos de identificación personal

El tipo de alumnos que capta la institución provienen principalmente de un nivel socioeconómico medio, algunos de ellos han pertenecidos con anterioridad a otra institución educativa y han egresado de estas por problemas económicos, familiares, o por reprobado materias.

Una regla que tiene la institución es no aceptar estudiantes de primer ingreso mayores de 20 años, la cual no aplica, en caso de ser revalidación o inscripción a semestres avanzados.

El total de grupos que atendió la institución en el ciclo escolar 2009-2010 fue de 10, de los cuales 7 pertenecían al área de formación en Informática Administrativa y 3 en Trabajo Social. El total de la población estudiantil el 75% son hombres y el 35% son mujeres.

En lo que respecta al número de personas que egresaron en este ciclo escolar, tomando en cuenta los 3 grupos de ambas especialidades, se encontró que el total fue de 53 personas.

Por área de especialidad, los grupos de Informática Administrativa tuvieron en total un egreso de 18 hombres y 16 mujeres, mientras que en Trabajo Social fueron 2 hombres y 17 mujeres.

Como ya lo he mencionado, la escuela tiene la característica de ser bivalente, lo cual da la opción a sus egresados de obtener un título profesional a nivel medio superior, si es que así se decide, ya que no es obligatorio tenerlo, o bien, obtener únicamente el certificado que avala el haber cursado el nivel medio superior.

La DGETI, en su manual de titulación menciona todas las opciones posibles para que los egresados tanto de sus instituciones, como de las instituciones incorporadas a esta puedan acceder a dicho título.

Las modalidades que se manejan en este manual contemplan el promedio, el cual debe ser superior o igual a 8.0 (ocho punto cero). Si no se tiene el promedio, entonces se deberá presentar un trabajo final, que puede ser una tesis individual, tesis colectiva, elaboración de textos prototipos didácticos, o instructivos para prácticas de taller o laboratorio, participación en un proyecto de investigación, diseño o rediseño de equipo, aparato o maquinaria, memoria de experiencia profesional, curso especial de titulación, o sustentación de examen global por área de conocimientos.

De todas estas opciones, los alumnos y alumnas mencionan que sólo conocen la opción del promedio y la elaboración individual de la memoria de experiencia profesional.

De acuerdo al área de formación, los hombres de la especialidad en Informática Administrativa expresaron estar interesados en obtener el título, de los cuales 6 lo harán por promedio y los restantes 12 por memoria. Por su parte, 10 mujeres expresaron que se titularían por memoria de experiencia profesional y 6 por promedio.

En lo que respecta al grupo de Trabajo Social, los hombres manifestaron no estar interesados en obtener el título, mientras que, del grupo de las mujeres cuatro de ellas lo harán por promedio y 13 por memoria de experiencia profesional.

Tras el conocimiento de estos datos, se podría decir, que ésta institución educativa no se caracteriza por ser una escuela que busque la excelencia académica, ya que al considerar a la memoria de servicios profesionales como opción de titulación, entonces, el promedio alcanzado por los y las alumnas está por debajo del 8.0 (ocho punto cero).

Recabar datos en la historia de la institución, que proporcionaran información de cifras respecto de inscripciones, egresos, titulaciones, etc., fue muy difícil por diferentes circunstancias, en primer lugar porque no se encontró información en su página de internet, la cual contiene más que nada información respecto de las especialidades y algunas preguntas comunes, las cuales hablan sobre la forma de ingresar, si está incorporada a la SEP, su ubicación, etc., y por otra parte, hubo cierto hermetismo por parte de los directivos cuando se les solicitó información de la misma. Por tal motivo se habla poco de su historia y de su quehacer como institución educativa.

### **CAPÍTULO III: REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO. EL CASO DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN TRABAJO SOCIAL E INFORMÁTICA ADMINISTRATIVA**

Este capítulo pretende dar luz acerca de las representaciones sociales de género que construyen los y las estudiantes de preparatoria, basadas en el estudio de sus discursos para conocer si existe una reproducción, mantenimiento o modificación de roles tradicionales de género.

Se centran en tres características principales que son:

- Conocer los discursos que se tienen en relación a las especialidades o carreras que se cursa para identificar la representación se tienen de las mismas.
- Conocer con base a los discursos, la o las representaciones que se tienen del género, y
- Considerar la visión que tienen los y las profesoras de los roles genéricos como elemento que permite reconstruir las representaciones que los mismos alumnos y alumnas hacen del concepto.

Presento en un primer momento el contexto institucional, señalando las categorías con la cuales se trabajó, posteriormente se retoman los discursos que muestren aquellas ideas u opiniones acerca de lo que es para ellos y ellas el género, identificando los elementos constituyentes de las representaciones, y al final, mostraré cuales son estas representaciones que se han hecho dentro del contexto escolar.

### **3.1 DISCURSOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA**

La preparatoria, motivo de esta investigación, es una escuela privada, sus estudiantes son de nivel socioeconómico medio, ubicada en el centro de la ciudad de Querétaro y tiene aproximadamente 15 años de existencia; supuestamente, oferta un bachillerato tecnológico con cuatro especialidades: Trabajo Social (TS), Informática Administrativa (IA), Contabilidad (C) y Electrónica (E), pero, en la actualidad sólo se imparten dos de las cuatro especialidades, Trabajo Social e Informática Administrativa.

Los grupos con los que se trabajaron fueron cuatro: dos grupos de primer semestre, uno de ellos de Trabajo Social y otro de Informática Administrativa; y dos grupos de quinto semestre, igualmente, uno de Informática Administrativa y el otro de Trabajo Social.

Dentro de las características encontradas en los cuatro grupos sobresalen las siguientes:

- De las 59 personas que contestaron el cuestionario 19 de ellas ya habían estado en otra institución educativa antes de ingresar a esta preparatoria.
- Dentro de los grupos de Informática Administrativa se manifiesta un alto índice de hombres y menos mujeres. La mayoría de los hombres de ésta especialidad dijeron haber estado en otra escuela anterior, y haber egresado por reprobado materias, argumentando además, que ésta fue su última opción para terminar su escolaridad.
- En la especialidad de Trabajo Social se cuenta con un número elevado de mujeres y menos hombres. Al igual que los hombres de informática administrativa, los dos hombres de esta especialidad también estuvieron en otras escuelas antes de ingresar a esta.
- Las edades de los y las estudiantes oscila entre los 15 y los 22 años.

El cuestionario aplicado a los y las estudiantes, pretendía obtener información sobre dos puntos centrales: conocer su opinión acerca de la escuela, y conocer algunas de sus opiniones y comentarios respecto de los comportamientos que tiene hombres y mujeres dentro de la escuela.

Para conocer un poco más acerca de la vida cotidiana dentro de las aulas, se realizaron observaciones en cada uno de los grupos estudiados. En el grupo de quinto semestre de Informática Administrativa se hizo la observación durante dos días, la clase que se observó fue la de “historia de México” que se impartía en un horario de 10:00 a 11:00 a.m.; en el grupo de quinto semestre de Trabajo Social se observó también en dos ocasiones la clase de “atención individualizada en trabajo social” en un horario de 11:00 a.m. a 12:00 p.m.; la observación del grupo de primer semestre se realizó durante la materia de “trabajo social I” que se impartía de 1:00 p.m. a 2:00 p.m.; el último grupo que se observó fue el de primer semestre de Informática Administrativa, en la materia de “administración”, solo que en este solamente se pudo hacer durante un día.

La razón por la cual no se pudieron realizar más observaciones, fue porque la dirección del plantel no autorizó entrar a los salones durante más tiempo.

Los puntos o aspectos principales a atender en dichas observaciones se centraron en identificar comportamientos como: participaciones realizadas por hombres y mujeres; identificar que sexo era el que entregaban más tareas, cabe aclarar en este punto, que al final de la clase se le preguntaba esto al profesor o profesora en cuestión; participación en el relajo o las burlas; conocer el tipo de relaciones interpersonales entre profesores, profesoras, alumnos y alumnas, identificando si se daban de una manera formal, amistosa o distante, esto también se observó en las relaciones entre alumnos-alumnos, alumnas-alumnas y alumnos-alumnas; también se puso atención a las palabras o comentarios que hacían tanto profesores o profesoras, como los y las alumnas acerca de los comportamientos que hombres y mujeres tenían en ese momento y si estos contenían algún juicio de valor (positivo o negativo).

Revisando los cuestionarios, entrevistas y el diario de campo, que contenía información de las observaciones, la reconstrucción que se hizo acerca de la visión que tienen los y las alumnas de la institución, tuvo varios aspectos.

El primero de ellos fue el ingreso a la institución, lo cual consideran fue fácil, pues a pesar de que el ciclo escolar ya había iniciado, algunos alumnos ingresaron después y no hubo problema.

Entre las características, que los y las alumnas otorgan a la institución, están las siguientes: es *“una buena escuela”*, pues les proporciona un conocimiento amplio en cada una de sus materias, aunque también consideran que podría mejorar; en lo que respecta a sus instalaciones y recursos materiales, encuentran deficiencia en los laboratorios de física, química y la sala audiovisual.

Algunas de las características positivas que se le adjudican a la institución, la mayoría de las y los alumnos mencionaron que *“en ella se pueden hacer amigos, estudiar, participar en eventos escolares”* y la formación adquirida en cada materia la consideraron suficiente para relacionarse con el mundo laboral.

En lo que respecta a las características negativas, la mayoría centró su opinión en el tamaño de la escuela, diciendo que *“es muy pequeña”*, lo cual es justificable si se toma en cuenta que la comunidad estudiantil de la institución no es muy numerosa, su matrícula es aproximadamente de 200 estudiantes, de los cuales un 75% son hombres y el 35% son mujeres.

Las opiniones concernientes a las relaciones entre hombres y mujeres, tuvo como resultado una sentir dividido y encontrado, pues mientras unos dijeron que esta relación sí era equitativa, otros sostienen que no. En estas opiniones no se menciona entre qué tipo de personas (alumnos/as, profesores/as, directivos, etc.) pero señalaron, que existe inequidad y desigualdad entre hombres y mujeres.

En lo que respecta a la vida estudiantil dentro de los cuatro grupos observados, presté atención a las actividades, las cuales se desarrollaban de la siguiente forma. El profesor o profesora llegaba, saludaba formalmente, pasaba lista e iniciaba con su tema; en el caso de los y las alumnas atienden la clase, hacen preguntas y comentarios al respecto, sin embargo, resalta una característica: en todos los grupos los hombres son los que tenían más presencia. Lo anterior no quiere decir, necesariamente, que fueran los que más participaban, sino que eran sus voces las que más se escuchaban, eran los que hacían otras cosas distintas al trabajo escolar como jugar, ver su teléfono, escuchar música, etc., también, eran los que iniciaban y participaban más en el relajo y las burlas, ya sea por una equivocación en una palabra, en una idea, por la pronunciación, etc. Mientras que las mujeres cuando hablaban, lo hacían en voz baja o se pasaban papelitos para comunicarse dentro de la clase, revisaban su teléfono a escondidas, etc.

Ambos sexos expresan su comportamiento de diferente manera, por ejemplo al usar el teléfono celular dentro del salón de clase, los hombres lo hacen abiertamente, mientras que las mujeres lo hacen más discretamente procurando no ser vistas.

Respecto a la participación, los profesores y profesoras generalmente lanzaban una pregunta al grupo para que ésta fuera contestada, aquí se observó una diferencia entre hombres y mujeres, por ejemplo, en Informática Administrativa los hombres participaban más que las mujeres, aunque no todos acertadamente; mientras que las mujeres lo hacían en menor medida. Cuando las preguntas se dirigían a alguien en particular, era común que estas estuvieran dirigidas a las mujeres. En el caso de Trabajo Social ocurre lo contrario, las mujeres participaban más, en comparación con los hombres.

Situaciones como estas, fueron diferenciando y valorando de diferente forma los comportamientos de ambos sexos, por ejemplo en las participaciones los hombres lo hacían de manera constante, con un tono de voz fuerte o firme; las mujeres cuando participaban lo hacían con un tono de voz un poco menos fuerte y menos firme, lo cual repercutió en el comportamiento de los varones,

pues todo esto fue generando una diferente valoración en la participación de hombres y mujeres, así como a la carrera de que se trate. Todo indica que en Trabajo Social las mujeres tienen mejores condiciones para opinar y ser tomadas en cuenta.

Es común que los hombres al hacer un señalamiento utilicen *groserías* o comentarios ofensivos, alusivos a la falta de conocimiento, dificultades de expresión o ilación de ideas, propiciando así una disputa por el saber o por el liderazgo dentro del salón, con lo cual se van conformando y definiendo los roles que cada sexo ha de tener.

Para conocer dichas cualidades, es necesario hacer una agrupación entre hombres y mujeres pertenecientes a las dos áreas o especialidades profesionales (cuadro No. 1), pues si bien comparten algunas características, en algunas difieren.

Cuadro No. 1  
Clasificación de estudiantes por sexo y especialidad

<b>CLASIFICACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
MTS5	Mujer de Trabajo Social de quinto semestre
MTS1	Mujer de Trabajo Social de primer semestre
MIA5	Mujer de Informática Administrativa de quinto semestre
MIA1	Mujer de Informática Administrativa de primer semestre
HTS5	Hombre de Trabajo Social de quinto semestre
HTS1	Hombre de Trabajo Social de primer semestre
HIA5	Hombre de Informática Administrativa de quinto semestre
HIA1	Hombre de Informática Administrativa de primer semestre

Fuente: Elaboración propia basada en las especialidades técnico profesionales que proporciona la escuela particular. Ciclo escolar 2009-2010.

En relación a la opinión que se tiene de las cualidades de los y las estudiantes en lo escolar y personal el siguiente cuadro muestra una clasificación de los adjetivos calificativos más usados por ellas y ellos.

Cuadro No. 2

Representaciones genéricas (RG) de las cualidades de los y las estudiantes de Trabajo Social e Informática Administrativa pertenecientes al ciclo escolar 2009-2010

CLASIFICACIÓN	OPINIÓN QUE TIENE HOMBRES DE SÍ MISMOS	OPINIÓN QUE TIENE MUJERES DE SÍ MISMAS	OPINIÓN QUE TIENEN MUJERES DE HOMBRES	OPINIÓN QUE TIENEN HOMBRES DE MUJERES
TS5	-Borrachos - Flojos - Distraídos	- Trabajadoras - Envidiosas - Participativas - Hipócritas - Cumplidas	- Burlones - Inteligentes pero flojos - Bruscos - Groseros - Borrachos	- Inteligentes - Estudiosas - Dedicadas - No pasan la tarea - Saben escuchar y dar consejos
TS1	- Flojo - Serio - Sabe escuchar	- Amigas - Trabajadoras - Cumplidas - Participativas - Penosas	- Callado - Reservado - Trabaja cuando quiere - Inteligente pero Flojo	- Dedicadas - Detallistas en sus cosas y tareas - Inteligentes - Platiconas
IA5	- Burlones - Desmadrosos - Trabajadores cuando les conviene - Amigos - Vale madres - Se apoyan	- Apáticas - Calladas - Miedo a participar - Serias - Algunas Relajientas - Rivalidades entre ellas - No se apoyan entre ellas - Individualistas	- Burlones - No respetan a las mujeres - Groseros - Bruscos - Inteligentes - Participativos - Se apoyan entre ellos - Confían en sí mismos	- Calladas - Miedo de participar en clase - Hipócritas - Algunas son inteligentes - Aburridas por que no echan relajo - No se llevan bien con ellas - Hay unas que son locas
IA1	-Borrachos -Groseros -Poco participativos en clase -No hacen tarea	- Participativas - Trabajadoras - Separadas - Poco amistosas	- Poco participativos - Groseros - Relajientos - Flojos - Burlones	- Fresas - Dedicadas - Saben escuchar - Dan consejos - Se les puede confiar secretos o casa intimas

Fuente: Elaboración propia basada en las entrevistas realizadas a estudiantes de ambas especialidades profesionales (IA y TS) en el mes de agosto de 2009.

Al identificar los adjetivos asignados a hombres y mujeres, puede verse que hay una diferencia en las cualidades adjudicadas a ambos sexos independientemente de la especialidad. Por ejemplo, puede verse en el caso

de los hombres, como la opinión que tienen de las mujeres está dividida, pues mientras unos opinan que son inteligentes, cuidadosas o serias, estas cualidades pueden representar para otros el ser “fresas”, con lo cual se refieren a que no les caen bien o no les agradan del todo por no participar en el relajo, o por no pasar las tareas, lo cual hace que haya un distanciamiento entre unos y otras. Otra concepción que se tiene de las mujeres y que parece contradictoria, es que mientras unos las definen positivamente, como buenas estudiantes, otros se refieren a ellas como unas “locas” o “aburridas”.

En cuanto a la concepción que tienen las mujeres de los hombres también se observan ciertas contradicciones; en ellos se destaca la solidaridad que hay entre sí, el ser inteligentes y participativos, lo cual contrasta con el hecho de considerarlos como personas con falta de educación, expresado en las faltas de respeto a las mujeres y burlarse de ellas. Un aspecto que aparece constantemente en la opinión las mujeres respecto de los hombres, es el comportamiento brusco, o el ser grosero, lo cual no está contemplado como característica de las mujeres.

Estas opiniones, agrupadas por sexo y grupo, como un primer punto de arranque en el estudio de las representaciones, muestran que el grado académico, no influye en las opiniones y cualidades adjudicadas a hombres y mujeres, pero sí se van identificando elementos que caracterizan a cada uno de estos grupos bajo cualidades específicas, que a su vez ponen en juego otros significados dentro de la dinámica que se tiene en cada grupo. Esto quiere decir, que si se le adjudica a un grupo determinados adjetivos, como en el caso de las mujeres, el de ser trabajadoras, calladas, cumplidas, etc., y en el caso de los hombres el ser bruscos, burlones, relajientos, etc., estos calificativos tienen repercusión en el trato y comportamientos que se tengan unos con otras, tal es el caso de las mujeres a las que se les ha denominado “locas”, que como se verá más adelante en los testimonios, éstas no son consideradas como personas a las cuales tomar en serio, o bien se pone en duda su reputación. Mientras que en el caso de los hombres, al ser considerados como relajientos o burlones, se omite la parte emotiva o afectiva,

que algunos de ellos, en las entrevistas mencionaron como algo que no expresan abiertamente.

Estas características, como elementos que van configurando representaciones, se van objetivando, al ir formando un modelo figurativo, donde se unen símbolos y funciones hasta llegar a la formación de conceptos como “fresa”, “loca”, “inteligente”, “brusco”, etc.

Por otra parte, al hablar de las particularidades que tienen los hombres y las mujeres estudiantes de la preparatoria de acuerdo a la especialidad, en el siguiente cuadro se muestran aquellas cualidades que son valoradas y aquellas que no lo son, dentro de la institución educativa.

Cuadro No. 3

Representaciones genéricas (RG) de las cualidades valoradas y no valoradas en hombres y mujeres, representadas por área de especialidad.

<b>CLASIFICACIÓN</b>	<b>CUALIDADES VALORADAS</b>	<b>CUALIDADES NO VALORADAS</b>
MTS5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser estudiosas, aplicadas, cumplidas con las tareas</li> <li>- Entregan trabajos a tiempo</li> <li>- Saben escuchar, dar consejos.</li> <li>- Hábiles en trabajos manuales</li> <li>- Saben escuchar a la gente y atender sus problemas</li> <li>- Tienen paciencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No comparten la tarea con personas que no sean de su grupo de amigas</li> <li>- Hay rivalidad entre ellas</li> <li>- No expresan inconformidades</li> <li>- Les cuesta ponerse de acuerdo en la toma de decisiones</li> <li>- La hipocresía</li> <li>- Ser platiconas</li> </ul>
MTS1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumplir con la tarea</li> <li>-Participar en clase</li> <li>-Escuchar y dar consejos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de quien no les cae bien</li> <li>- No aceptar a personas que no pertenezcan a su grupo de amigas</li> <li>- Callara a quien esta participando</li> <li>- Dejar de hacer cosas por ser aceptadas en un grupo</li> </ul>
MIA5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser serias</li> <li>- Ser inteligentes (algunas)</li> <li>- Ser cumplidas con la tareas y trabajos</li> <li>- Darse su lugar ante los hombres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decir groserías</li> <li>- No hablar fuerte y firme</li> <li>- No expresar claramente sus ideas</li> <li>- No echar relajo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No dejarse manosear</li> <li>- No tocarse el cuerpo en frente de los hombres</li> <li>-Ocupar siempre el mismo lugar (El mismo asiento)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hablar en clase</li> </ul>
MIA1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumplir con la tarea</li> <li>- Participan en clase</li> <li>- Escuchan a sus compañeros, en cosas personales, los entienden, y saben guardar secretos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No escuchan razones y quieren hacer lo que ellas dicen</li> <li>-Decir groserías</li> <li>-No llevarse bien con los hombres en las clases</li> <li>- Que no echen relajo igual que los hombres</li> </ul>
HTS5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevarse bien con todas las mujeres del salón</li> <li>-Que ayuden en trabajos en equipo</li> <li>- Que sean alegres</li> <li>- Que hagan amenas las clases diciendo chistes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser burlones</li> <li>- Distraer la clase con comentarios que no tiene relación</li> <li>- Ser bruscos o pesados</li> <li>- Llegar tomados a la escuela</li> </ul>
HTS1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar y dar consejos</li> <li>- Hacer el trabajo fuerte (ayudar a cambiar bancas de lugar)</li> <li>- Participar sin pena en dramatizaciones y caracterizaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser serio</li> <li>- Parecer afeminado</li> <li>- Hablar a las compañeras cuando le conviene</li> </ul>
HIA5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo entre ellos</li> <li>- Ser inteligentes</li> <li>- Ser participativos</li> <li>- No les importa el qué dirán</li> <li>- Ser aventados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser burlones</li> <li>-No respetar lo que dicen sus compañeras, ni sus participaciones</li> <li>- No dejar participar</li> <li>- No dejar hablar</li> <li>- Callar a sus compañeras cuando participan</li> <li>- Decir muchas groserías durante la clase</li> <li>-No tomar en cuenta las opiniones de los demás</li> <li>-Platicar y no permitir escuchar la clase</li> <li>- Decir las cosas en doble sentido</li> </ul>
HIA1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser relajientos</li> <li>- Pasar al tarea a sus compañeros y compañeras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No hablarles a todas las personas del salón</li> <li>-No entregar tareas y trabajos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en las entrevistas realizadas a estudiantes de ambas especialidades profesionales (IA y TS) en el mes de agosto de 2009.

Como lo mencioné anteriormente, además del calificativo que se le asigna a cada sexo, lo que se juega dentro del salón de clase, es una extensa gama de significados que se le dan a éstos, los cuales van perfilando o fijando, el tipo de comportamiento que se debe de tener dentro del grupo.

En estas representaciones genéricas de las cualidades valoradas en hombres y mujeres se expresan características muy marcadas, que irán conformando el deber ser de los y las estudiantes.

En el caso de los hombres, algunas de las cualidades que los distinguen son el ser fuertes, bruscos, burlones, y el decir groserías; y contradictoriamente, esas mismas características que los identifican como género, son a la vez, cualidades no valoradas por las mujeres, posiblemente porque estos comportamientos recaen en el trato que se les da a ellas, los cuales no son agradables, como por ejemplo, el hecho que se burlen de ellas, el no tomar en cuenta sus opiniones o hablarles cuando les conviene. Estos mismos comportamientos cuando se tienen entre el mismo grupo de hombres, en general son tomados como relajó, o como algo que no tiene mucha importancia, pero de ellos se hablará un poco más adelante.

Dentro de las cualidades que identifican a las mujeres, como se puede ver, son en general valoradas por los hombres, y si seguimos la misma lógica, donde las acciones que se tienen, son ejercidas ahora sobre los hombres, entonces el ser estudiosas, calladas y atentas, beneficia al desarrollo de ellos pues eso es lo que se comparte dentro del grupo.

Estas opiniones, basadas en sus vivencias personales, en sus comportamientos, siendo éstos objetivos y observables, son elementos que permiten ir construyendo representaciones de género, de sí mismos o de sí mismas, como de la especialidad.

Por otra parte, hay que considerar en esta construcción de representaciones fenómenos que no están presentes, pues como sostiene Jodelet (1984), en la representación es donde se tiene el contenido mental de pensamiento que

restituye simbólicamente algo ausente, que pretenden representar un tipo de mujeres y hombres estudiante de una especialidad, donde la experiencia cara a cara, hace posible que dentro de sus interacciones cotidianas se dé un intercambio de ideas, de opiniones, juicios, etc., que van teniendo dichos pareceres expresados en el habla, creencias o acciones, establecidas por medio de la comunicación que van teniendo los miembros del grupo social, con lo que se identifican una serie de conocimientos socialmente compartidos y expresados a partir de su sentido común y que pareciera que hombres y mujeres debieran tener para ser aceptados o rechazados en dicho grupo de pertenencia. Esta característica resulta ser terreno fértil para el estudio y análisis de las representaciones sociales, ya que en base a esta teoría es posible identificar algunas de las creencias compartidas por los y las estudiantes respecto al género. También podemos considerar las conversaciones como herramienta para observar las representaciones de los y las estudiantes sobre el género.

### **3.2 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS ESPECIALIDADES ACADÉMICAS**

Es importante señalar primeramente, que las especialidades académicas que proporciona la institución educativa, Trabajo Social e Informática Administrativa, se insertan en un debate histórico que tienen las ciencias denominadas exactas y las ciencias sociales, en el cual se pretende definir cuál de ellas es más científica, ya sea por sus métodos o por las técnicas que utilizan.

Los criterios para juzgar la mayor científicidad son diversos. En el caso de las ciencias sociales, los elementos considerados como factores que dan validez a este tipo de trabajos se centran en la idea de que no hay sólo una realidad, sino una diversidad de ellas, por lo que no es posible hacer una ley generalizadora de los fenómenos estudiados, se puede señalar la particularidad del caso. El método utilizado, es el cualitativo, su campo de acción esta en medio de un ambiente *natural* no modificable.

En el caso de las ciencias exactas, es posible elaborar una ley, las investigaciones pueden ser en laboratorios, controlando todas las variables que puedan alterar el estudio; su método, principal es el cuantitativo, lo que permite pensar en una relación objetiva entre el sujeto y el objeto de estudio, por lo anterior, se piensa que garantiza la “objetividad” y con ello su carácter científico de las ciencias duras.

Estos prejuicios respecto a las ciencias sociales y humanistas y las ciencias “exactas” se pueden observar en las representaciones de los estudiantes. En el caso de las especialidades aquí estudiadas (IA y TS), convergen en esta histórica polémica, en el sentido de querer darle a una de las especialidades la superioridad (Informática Administrativa), en relación a la otra, (Trabajo Social). La primera trabaja con números y con la computadora, una maquina. La segunda, trabaja con personas, hay demasiada subjetividad, lo que la hace no “tan” científica.

Llama la atención la idea que las y los estudiantes tienen de estas dos profesiones o especialidades que imparte la escuela, las cuales se centran en términos generales en la idea de que se relacionan con las computadoras y con el trato con la gente respectivamente.

El origen de esta visión quedo expuesta cuando la mayoría de los y las entrevistadas expresaron no haber investigado acerca de la especialidad que cursarían, quedándose únicamente con la información que se les proporcionó al momento de inscribirse a la escuela, o bien al preguntarles a algún amigo, familiar o conocido que estudiaba o estudia ahí. La mayoría de los y las jóvenes resaltaron que al momento de hacer la elección se basaron principalmente en el nombre de la especialidad o bien al ver la cantidad de hombres y mujeres que se inscribían en una o en otra.

La información que proporciona y la escuela a quienes lo solicitan se centra principalmente en informar que: “La especialidad en trabajo social es denominada como una especialidad humanista, de trato continuo con personas en diferentes ámbitos laborales, familiares y clínicos”. El sustento de esta

especialidad es la sensibilidad humana y el espíritu de servicio a los demás. Esta especialidad se encuentra relacionada con los sectores del sector salud, tales como DIF, IMSS, ISSSTE entre otras.

Estudiando esta especialidad, el estudiante podrá desenvolverse en instituciones en que se requiere el apoyo de personas dispuestas a resolver problemas de sus semejantes, sugiriendo, apoyando, canalizando, agrupando, y en su caso, resolviendo las problemáticas sociales.

La profesión de Trabajo Social que ofrece la institución se expresa en la literatura especializada que expone que este conocimiento ha rebasado la idea de *aliviar el sufrimiento de los desventurados*, basado en un deber religioso (Friedlander, 1961). Actualmente, se agrega el ofrecer conocimientos específicos sobre los problemas socioeconómicos, lo que implica un estudio respecto del bienestar y conducta social (Castellanos: 1965), lo que justifica la importancia de incluir conocimientos de psicología, sociología, administración, derecho, etc., para que en el ejercicio de la profesión se tenga la capacidad de comprender los problemas y orientar o solucionar el conflicto. Se destaca que algunos de los problemas socioeconómicos que atiende esta especialidad son: la pobreza, discapacidades, desempleo, hogares desorganizados, etc.

Para Castellanos (1965), el principal objetivo del trabajo social es: resolver científica y prácticamente, sobre bases individuales o colectivas, los conflictos que surgen por los diversos problemas socioeconómicos.

En el caso de la especialidad de informática administrativa (IA), la imagen que se impulsa desde la institución esta base en la formación de sus estudiantes que recae en dos aspectos: en lo administrativo, que consiste en darle forma de manera explícita y constante a las organizaciones (Stoner, Freeman y Gilbert, 1996: 7), y en el conocimiento y aplicación del software, específicamente en los programas computacionales que habrán de utilizarse en el proceso administrativo de una organización.

Respecto a Informática Administrativa, la información manejada por la escuela es la siguiente:

Esta especialidad está enfocada en el entendimiento del funcionamiento del software, programas y diseño de cómputo, páginas web y otros recursos, usando herramientas de vanguardia asistidos por la red de internet.

Se espera que el estudiante de esta especialidad pueda resolver problemas técnicos de la PC, así como programar en beneficio de una buena administración empresarial de cualquier nivel.

El plan de estudios está enfocado para que el estudiante adquiera la capacidad de dirigir o apoyar una empresa de mandos intermedios. Se conocerá a fondo el funcionamiento de la computadora en sus múltiples aplicaciones.

Los grupos estudiados por especialidades, en los primeros semestres, comparten algunas materias. Lo anterior provoca un mayor acercamiento entre estudiantes de primeros semestres de ambas especialidades. Pero, el quinto semestre, estudiado, no comparte ninguna clase, el distanciamiento de las especialidades se vuelve parte de su dinámica cotidiana, la convivencia se da de manera individual.

Si de especialidades se trata, en cada una de éstas han puesto de manifiesto, algunas características particulares, que son casi imperceptibles, pero que marcan o identifican a cada especialidad dentro de la institución. Estas cualidades encontradas y que a continuación se enuncian, parecen ser elementos que han formado una especie de subcomunidades particulares basadas en una comunicación que mantiene unidos a los y las estudiantes de cada especialidad, permitiendo un intercambio particular de ideas, de valores y creencias compartidas por el grupo de pertenencia, la cual incluye actividades, actitudes, valores, capacidades diferentes y particulares.

Las características encontradas que diferencian a las especialidades son por ejemplo los materiales didácticos que se utilizan para trabajar en clases, y en

menor medida un tipo de lenguaje que tiene una fuerte carga simbólica que denota la utilización de conceptos propios de la especialidad.

En lo que respecta a los materiales didácticos utilizados en las clases de la especialidad en Informática Administrativa, es común observar que los y las alumnas lleven o utilicen dentro de la escuela computadoras portátiles o cualquier otro objeto electrónico, como el cañón, juegos de video, ipods, o memorias usb con programas para computadoras, etc.

Otro recurso didáctico, aunque no es propiamente un material en sí, es exponer un proyecto al final del semestre, donde se pretende mostrar la forma en que se emplean los conocimientos administrativos y computacionales adquiridos durante el ciclo escolar. Para la presentación de estos proyectos, se apoyan en maquetas, manuales y páginas web que los y las mismas estudiantes elaboran, además de dar una explicación verbal frente a un auditorio.

Un aspecto más, que caracteriza a esta especialidad, y que es visto como una ventaja, la cual hace que se le adjudique la categoría de “mejor”, es que cuenta con una matrícula superior en comparación con Trabajo Social, además de que sus integrantes son en su mayoría hombres, condición que se destaca por las cualidades que este género adquiere al interior de la institución y que se analizarán en el siguiente apartado.

Por otra parte, las opiniones y juicios que estos estudiantes (de IA) emiten en un primer momento, manifiestan que ambas especialidades (IA y TS) son igual de importantes, y sostienen que:

*Ninguna (de las especialidades) es mejor que la otra, ambas tienen su forma de trabajar, que no se les puede comparar porque se dedican a cosas diferentes (HIA5).*

Además, las personas entrevistadas mencionaron, que la participación del profesor o profesora tiene que ver en el hecho de que se catalogue a la especialidad como buena o mala, ya que eso depende de la calidad de las

clases, de cómo la den, si es dinámica y si se cumplen o se revisan todos los temas que se deben de ver en el semestre.

Sin embargo, las opiniones no están exentas de contradicciones cuando los y las estudiantes opinan que informática es mejor por el hecho de ver aplicados su conocimientos al manejar una computadora o los programas, lo que les permite desempeñar un trabajo dinámico en cualquier lugar, pues al ser la computadora un objeto de uso común, los y las estudiantes consideran que saberla utilizar es una ventaja en el ámbito laboral.

Llama la atención que estos estudiantes, en sus comentarios, no contemplan la parte administrativa de la especialidad, e inclusive, que no la tengan considerada como parte de su quehacer profesional, sin embargo, mencionan que la especialidad les ayudará a iniciar un negocio y administrarlo.

Retomando la idea de que las representaciones tienen en un primer momento la característica de formar una imagen de aquello a representa, en este caso Informática Administrativa, va configurando una entidad abstracta, partiendo de algunos conceptos como: computadora, programa, negocio, números, personal (empleados), y administración.

Estos conceptos, son extraídos por los alumnos y alumnas de las clases y materias específicas de su especialidad, y por comentarios de sus profesores y/o profesoras, van configurando una imagen de la profesión, definiéndola como *“una especialidad que permite a sus estudiantes poner un negocio donde se utilicen computadoras para atender a los clientes”*.

Esta definición, construida desde los conceptos sustraídos de los comentarios de los y las estudiantes de esta especialidad, es objetivada a través de acciones concretas, como la posibilidad de poner un negocio, y esto a su vez se traduce en dinero y manejo de personal. Pero en los comentarios emitidos por los y las entrevistadas no fue posible describir el tipo de negocio que se puede administrar.

La posibilidad de ser “dueños” de un negocio, y conocer y emplear la tecnología, son elementos considerados como aspectos que “hace mejor” a la especialidad de Informática Administrativa, por lo cual todos y todas las entrevistadas aseguraron que sí ejercerían esta profesión.

Para sustentar su superioridad, estos estudiantes emiten opiniones que propician la desacreditación de la especialidad en Trabajo Social, para lo cual recurren a la expresión de comentarios que hacen referencia a aspectos sexuales.

Es común que los estudiantes de Informática Administrativa se refieran a las estudiantes de Trabajo Social como “Trabajadoras Sexuales”, lo cual desencadena un desacuerdo y malestar en las estudiantes de esta especialidad, pues para ellas es una forma de “desacreditarlas”, de “crearles mala fama” y de hacerlas sentir mal. En el caso de los estudiantes, el comentario no es sentido como ofensivo, sino que es tenido más bien como una posibilidad de coquetear con sus compañeras y ser conquistadores.

Ahora bien, si se relacionan las especialidades con sus integrantes, que en este caso son mayoría de mujeres, es como equiparar la “mala fama” de las alumnas, a la de la especialidad, aunque esta no exista, resaltando la representación que se tiene de la mujer estudiante de preparatoria, independientemente de la especialidad que se curse, pero de ello se hablará en el apartado de las representaciones sociales de género; por lo pronto, en este momento se menciona que la sexualidad es un elemento importante en la construcción de representaciones de la especialidad, en el sentido de rechazar el comentario por verse como un comportamiento desaprobado socialmente.

Dentro de las características que identifican a la especialidad de Trabajo Social en su quehacer cotidiano, más que mostrar al final del curso un producto determinado, como es el caso de Informática Administrativa, lo que se hace aquí, es trabajar en el transcurso del semestre bajo diversas modalidades, dentro de las cuales se destacan los periódicos murales, representaciones teatrales, elaboración de trípticos o folletos donde se exponen diversas

problemáticas sociales. Con regularidad, estos estudiantes participan con alguna actividad en lo que se conoce internamente como semana cultural, donde se dedican de entre 3 a 4 días a la presentación de trabajos, ponencias, bailables, obras de teatro, etc. organizando un taller con temas de sexualidad, drogadicción, bulimia, anorexia, etc.

La visión, o creencia que se tienen de la especialidad en Trabajo Social, es el considerar que ésta no se relaciona directamente con las matemáticas, sino que tiene que ver con el trato y atención a personas que tiene algún problema, con el desenvolverse en diferentes grupos sociales y saber cómo tratar a cada uno sin hacer menos a nadie.

Por otra parte, los estudiantes argumentan que si sus materias llevan por nombre “teoría y práctica del trabajo social con grupos o individualizado”, les parece incongruente que la dirección no les permita hacer prácticas dentro de la materia, ni fuera de la escuela; que es donde se identifica la aplicación de lo aprendido, es decir, directamente en el campo de acción, lo que genera cierto descontento entre los y las estudiantes. Sin embargo, esta situación no hace cambiar de parecer a algunas mujeres de esta especialidad, pues se encontraron algunos testimonios donde se expresaba abiertamente la convicción de querer seguir con una carrera a fin a esta especialidad. En el caso de los hombres, no ocurre lo mismo, ellos argumentan, que si bien la situación de no hacer prácticas fuera de la escuela les molesta, no es lo que determina su opinión o decisión de no dedicarse a la profesión, pues aseguraron no tener la paciencia suficiente para atender las problemáticas de la gente. Este es un primer aspecto que diferencia a los y las estudiantes de ambas especialidades.

En lo referente al estatus que cada especialidad ocupa, los y las estudiantes de Trabajo Social expresaron que, ambas profesiones tiene el mismo nivel de importancia, argumentaron además, que son diferentes por que van por diferentes caminos, y lo expresaron de la siguiente forma.

*Si Informática Administrativa va hacia los números, hacia lo más científico, Trabajo Social no deja de ser ciencia, solo que esta está más ligada al conocimiento humano y no tan científico (HTS5).*

*Dentro de las cualidades que se necesitan para ser un estudiante de trabajo social están el saber escuchar, ser sociables, que les guste el trato con las personas y tener empatía.*

Algunas de las representaciones del ser trabajador social fueron las siguientes:

- Es una carrera difícil porque no sabes con que gente te vas a encontrar ni cómo va a reaccionar cuando te metes en su vida
- Se necesita tener paciencia porque si te desesperas las personas también se desesperan y ya no puedes ayudar
- Tienes que ayudarlos con sus problemas

Con base en estos y otros comentarios hechos en el marco de la entrevista, se pueden identificar conceptos como: ayuda, personas, gente, sociedad, pobreza, orientación y escucha, como parte del lenguaje cotidiano utilizado por estos estudiantes.

Esto indica que los estudiantes han elaborado una representación de la profesión que permite ayudar a los demás con sus problemas; basada en la escucha y el buen trato.

Una contradicción que se encontró en los argumentos, recae en que si bien se sostiene que ambos géneros son aptos para el trabajo, sí se señala que esta especialidad es más para mujeres, porque ellas son más dedicadas, saben escuchar y dar consejos, no les cuesta trabajo relacionarse con la gente y tienen paciencia.

En esta especialidad (TS), no se encontraron comentarios que desacreditaran a la otra (IA), en el sentido de criticar o señalar su quehacer, sino que simplemente se encontraron comentarios en los que no se está de acuerdo con

las opiniones emitidas por parte de sus compañeros de escuela. Al respecto una alumna dice:

*Hay, [dicen la mujeres de IA] trabajo social es de hueva, hay no, además tratas con gente así, como se dice, así pobre, pero así como que tú te quedas así sacada de onda, y dices, como tu quien eres para decir eso o que, si lo que te importa a ti es orientar a las personas, a ti no te importa si es pobre o rica, no todo el tiempo vas a trabajar con ricas, yo pienso que ahorita algunos dicen hay ahí o cuanto vas a ganar pues muy tontamente. Dicen hay que hueva, esa carrera es de nacos o así (MTS5).*

Al igual que en Informática Administrativa, los estudiantes de Trabajo Social han dejado de lado un elemento, la parte científica de la profesión, los conocimientos y la interdisciplinariedad de su formación. En sus comentarios sólo hacen alusión a la “ayuda” que han de dar a quien lo requiere, es decir su carácter asistencial, pero no al contenido teórico. Así, puede observarse que en ambas especialidades sus representaciones se construyen más sobre actos concretos, sobre lo tangible de sus manifestaciones, en Informática Administrativa sería la computadora, sus programas o tener un negocio; mientras que para Trabajo Social es la ayuda o el escuchar.

Las representaciones que se hacen respecto de las especialidades, muestran además de la taxonomía, ya mencionada, centrada en las dos posturas antagónicas de las ciencias: las exactas y las sociales, que en el fondo no son tan antagónicas como parecieran ser, pues ambas en algún momento se su objetivación tiene que ver con las personas, con las relaciones sociales y humanas. Las maquinas adquieren “vida” en tanto existan relaciones humanas, que les dan sentido y significado.

De esta forma se puede observar que las representaciones que los y las estudiantes tienen de estas especialidades, como entidades opuestas, que su conocimiento particular y prácticas no son compatibles, pues se considera que pertenecen una a las ciencias duras y exactas, sería el en caso de Informática Administrativa. Mientras Trabajo Social pertenece a las ciencias sociales o blandas.

Las primeras, sostiene Becher (2001), se caracterizan por tener un conocimiento y límites restringidos, al tener especificados los problemas que atienden, los cuales se centra en cuestiones cuantitativas y suele tener una estructura teórica que abarca proposiciones causales, resultados generalizables y leyes universales, mientras que en el caso de las áreas denominadas blandas, el autor sostiene que éstas poseen un conocimiento no restringido, sus límites son difusos, los problemas son amplios en su alcance y poco precisos en su definición, tienen una estructura teórica relativamente inespecífica, se preocupa por lo cualitativo y lo particular, y tiene un modelo de indagación reiterativo.

Estas diferencias han tenido peso en el estatus de las carreras o disciplinas. También el trabajo realizado por cada una de estas áreas es valorado de diferente forma de acuerdo a la comunidad de pertenencia, es decir, que lo que cada área del conocimiento haga y muestre tendrá una convergencia o divergencia a nivel social, sin embargo estas propiedades son relativas y no absolutas, y es evidente que están cargadas de prejuicios.

La clasificación hecha por los alumnos y alumnas de la institución educativa, colocan a la especialidad de Informática Administrativa en una dimensión dura, es decir, que se centran en cuestiones cuantitativas, donde la estructura teórica desarrolla o abarca proposiciones causales, resultados generalizables y leyes universales, descartando una posición intermedia, lo cual queda implícito en sus testimonios, los cuales están basados en lo que se hace o se dice de esta especialidad.

*Por decir así matemáticas y como es administrativa pues se refiere a estar administrando y entonces yo estoy con lo que conlleva a los números y ya números es hablar de cálculo de más cosas (HIA5).*

Dentro de los hallazgos encontrados se observa que, no hay un enlace entre los temas y las especialidades, es decir, que cada especialidad diferencia el contenido de sus programas y en el caso de Informática Administrativa

defiende su movilidad, poniendo de manifiesto sus argumentos ya sean mediante un hacer o un decir, exteriorizando que es mejor por saber manejar números, por no tener un horario tan amplio, por ver los resultados de su conocimiento en forma tangible al resolver las prácticas en el laboratorio, mientras que Trabajo Social queda colocado en un lugar inferior por no tener esa movilidad de lugar y dinamismo de las clases

La especialidad de Informática Administrativa es la que abarca una mayor matrícula dentro de la institución. En cada periodo escolar la escuela cuenta con dos de estos grupos cada semestre, que en este caso fueron dos grupos de primero, dos tercero y dos quinto semestre, además de existir un grupo desfasado, es decir, que además de haber inscripciones anuales, cada semestre se abre un grupo más de esta especialidad, que en este caso es un grupo de cuarto semestre, quedando así un total de siete grupos.

En los dos grupos tomados como muestra de la especialidad en informática, se destaca la superioridad en número, de hombres respecto de las mujeres. En el caso del grupo de primer semestre, el argumento de algunos de los hombres respecto del porque no se eligió la especialidad de Trabajo Social, destaca el hecho de que al momento de inscribirse, se vio que la mayoría de mujeres elegían esta especialidad, lo que hizo pensar a los encuestados y entrevistados que esa especialidad era para este género y por ello no la eligieron; en el caso de los hombres de quinto semestre argumentan que: *“Ellos no querían estudiar informática”*, pero al no abrirse la especialidad que ellos querían *“no les quedo de otra”*, además, algunos de ellos explicaron que ingresaron *“de una forma muy rara”*, esto es, que se incorporaron a las clases cuando éstas ya habían comenzado y no tuvieron tiempo de buscar otra escuela o ver de qué se trataba.

En el caso de las mujeres, la situación es distinta, ya que todas las entrevistadas dijeron que eligieron la especialidad de informática porque algún familiar (generalmente hermano o papá) les habían enseñado algo acerca de las computadoras, ya sea a usar un programa, hacer diseños, navegar en internet, etc., además de considerar que la especialidad podría dejarles una

ganancia económica (al igual que quien les enseñó a usar la computadora) una vez que terminaran los estudios y trabajar en lugares donde ésta se utilizara, ya que *“el conocimiento y uso es lo que está actualmente en todos los trabajos”*. La razón que las entrevistadas dan acerca del porqué las mujeres eligen esta especialidad, en su mayoría se centra en el hecho de que alguien les enseñó, aunque también mencionan por que les gusta usar las computadoras.

Un caso particular se presentó cuando una mujer dijo que la especialidad era para hombres, y al preguntarle acerca del porqué entonces ella y sus compañeras estaban ahí, hubo titubeos, un poco de nerviosismo y al final cambió su argumento reconociendo que la especialidad podría ser tanto para hombres, como para mujeres.

Cabe recordar que si bien en el discurso la mayoría de los y las entrevistadas y encuestadas sostienen que ambas especialidades son iguales, poco a poco se concluyó que esto no era así.

Tras haber encontrado este comentario, se cae en la cuenta de que la representación que tienen los y las alumnas de la especialidad va cambiando en el transcurso del tiempo, situación que Moscovici (1979) vislumbró, al sostiene que las RS son parte de un contexto, el cual es cambiante y que se va modificando de acuerdo a las experiencias que se tienen, a los discursos que se escuchan, que se internalizan y son apropiados por los sujetos, de lo que deriva un cambio en las RS, que en este caso se ha dado por el conocimiento adquirido mediante las materias específicas de su especialidad.

Otras característica más, que todas las y los entrevistados de la especialidad en Informática Administrativa mencionaron, que ésta se relaciona con las matemáticas, con los números y hacer cuentas que los llevan a obtener un sólo resultado. Además, también se toma en cuenta la constante movilidad que se tiene del lugar de trabajo, del salón al laboratorio, lo que implica además de una movilidad, una ventaja que no tienen Trabajo Social. Se encontró en el grupo de primer semestre, que la idea que se tiene de la forma de trabajo, es que esta especialidad tiene muy poca relación, con el hecho de exponerse

frente al grupo y presentar un tema, lo cual hace más atractiva la especialidad pues no se está expuesto ante el grupo y por lo tanto se evitan las burlas.

La especialidad de Trabajo Social tiene una matrícula menor, a diferencia de Informática Administrativa. En cada periodo escolar se abre sólo un grupo, que en ese momento eran de primero, tercero y quinto semestre, teniendo un total de tres grupos frente a los siete de informática Administrativa.

Estos últimos argumentan que se inscribieron a la especialidad porque les interesa la convivencia con la gente, por el interés que tiene de cursar una carrera como psicología o sociología, o bien porque se *les hizo más fácil por el hecho de no llevar materias que tuvieran que ver con números*, así mismo, se destaca que 66.6% de los hombres que conforman el total de la matrícula de la especialidad en Trabajo Social, vieron en esta escuela y especialidad su última oportunidad de terminar la preparatoria, pues ya habían tenido la experiencia de pasar por lo menos por otras dos escuelas, de las cuales se dieron de baja por diversos problemas, de tal suerte, que la decisión de estudiar Trabajo Social está vinculada a un doble sentido: terminar la preparatoria con una especialidad “fácil” y que a la vez les sirva como medio para ingresar a estudios superiores relacionado con la ciencias humanas.

En el caso del único hombre que estudia Trabajo Social en primer semestre, argumentó que por experiencia propia vio *“lo práctico que puede resultar el trabajo social en rehabilitación”*, lo cual le hizo tomar la decisión de inscribirse en esta especialidad a pesar de haber puras mujeres en su salón de clase, pues la experiencia vivida le dio testimonio de que los hombres también pueden ser trabajadores sociales.

En lo que respecta a las mujeres, la mayoría de ellas argumento que eligió la especialidad de Trabajo Social por que le gusta, porque:

*Tratan con personas y no con computadoras que no dicen nada, “que no tienen chiste”, es orientar o ayudar a la gente a*

*que se sientan bien, porque esa es una de las cualidades que todo trabajador social debe tener, la capacidad de escucha, de relacionarse con las personas, de dar consejo, de ponerse en el lugar de los otros y escuchar atentas los problemas que tienen, y no juzgarlas porque son pobres, sino que deben tener humildad para ser un buen trabajador social (MTS5).*

Este mismo argumento es utilizado para explicarse la razón por la cual son las mujeres las que eligen más la especialidad. Una de ellas mencionó que si bien al principio sólo se inscribió a la especialidad por no saber de qué se trataba, poco a poco, al ir conociéndola le gustó y ahora que está dando su servicio social. Lo quiso hacer en un albergue para conocer las necesidades que tienen los niños que no tienen familia.

Los y las estudiantes de Trabajo Social mencionaron que la especialidad es tanto para hombres como para mujeres, *sosteniendo que “no por tener el cabello largo se va a saber hacer el trabajo o van a ser mejores en lo que se hace (HTS5)”*.

Informática Administrativa tiene, como ya se mencionó, más estudiantes varones que mujeres. Mientras que Trabajo Social más mujeres que hombres. Esta definición genérica tiene que ver con la representación social histórica que se ha formado de cada profesión. Son susceptibles de ser vistas como entes genéricos, es decir, como sujetos propensos a ser representados en su modalidad genérica tomando en cuenta la formación, la capacitación, las herramientas y tareas que cada especialidad desempeña. Informática Administrativa es propia para hombres y Trabajo Social es adecuada para las mujeres, esta división sexual profesional obedece, y se explica por el proceso cognitivo genérico emprendido socialmente sobre los cuerpos.

Recordemos además, que cada sociedad designa roles a hombres y mujeres, la feminización o masculinización de ciertas labores es algo que se ha dado en el transcurso de la historia, y aunado a la idea de que el trabajo vinculado a la tecnología, a los números, a los negocios, es más valorado. Las especialidades aquí analizadas entran a escena colocándose en las categorías

de “mejor” o “peor”, y en este caso hay un peso sexista y genérico en la caracterización de las especialidades.

Las opiniones expresadas por los y las entrevistadas hacen evidente que las especialidades no están en el mismo nivel valorativo, sino que se da una diferenciación basada en las características de la especialidad y en la representación genérica.

Si bien en el discurso las y los estudiantes la igualdad campea, sin embargo en sus juicios y valoraciones hay una inequidad y cierta jerarquía entre las especialidades y los géneros. El ejercicio del poder y la jerarquía van desde supuestos y acciones de disputas sutiles y no sutiles ritualizadas en los actos que desempeña a diario.

Finalmente, y tras los comentarios emitidos por los y las estudiantes de ambas especialidades, se pueden vislumbrar en sus comentarios el tipo de comportamientos que se dan dentro de las relaciones intragenéricas entre las mujeres y los hombres, identificando un extrañamiento entre estas, es decir, que sus características de convivencia no convergen en una identificación, sino que las relaciones interpersonales que sostienen, tienen un tinte de rivalidad y competencia, lo que provoca un débil sentido de compañerismo y como consecuencia poco o nulo apoyo intragénero. Y si de equiparar a la especialidad con las mujeres que la conforman, la representación que se forma de esta es: limitada, por tanto no es pública, remite a lo pasivo, ya a la inconsistencia por haber ausencia de integración intragenérica, lo que alude a tener un estatus de inferioridad respecto a la especialidad de Informática Administrativa, donde la identificación que se da en la convivencia entre este grupo genérico, representa un punto fundamental, ya que muestra una integración sobresaliente, es decir, que las relaciones interpersonales que se dan entre los hombres son de compañerismo, camaradería, confianza, etc., lo que provoca un sentido de pertenencia y apoyo intragénero (de hombre a hombre), que no da lugar a un extrañamiento entre los mismos, lo cual lleva a la especialidad a ser representada como un hombre: activo, público,

expresivo, etc., lo que favorece a la formación de la idea de que la especialidad tiene un cierto estatus de superioridad respecto a la de Trabajo Social.

### **3.3 FORMACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN ESTUDIANTES**

Las entrevistas realizadas a los y las estudiantes nos permitieron conocer sus opiniones y visiones que tienen de su género y de las relaciones intergenéricas. Las representaciones genéricas de estos estudiantes nos adentra en elementos de su vida cotidiana como son: el uso y ocupación del espacio geográfico, la convivencia, las actividades rutinarias, las rivalidades, las alianzas, las jerarquías y las relaciones de poder.

La perspectiva de género, como sostiene Lagarde (2001) permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, en el sentido de conocer cómo se da una construcción subjetiva de su formación como sujetos genéricos. El proceso social e histórico formativo de las representaciones genéricas están trazadas por el cuerpo cargado sentidos y significados y por la sexualidad. Estos dos elementos son el marco desde el cual se da una taxonomía, de los sujetos estudiados, en este caso de los y las estudiantes de Informática Administrativa o Trabajo Social, de la división sexual y social del trabajo, del deber ser de hombres y mujeres.

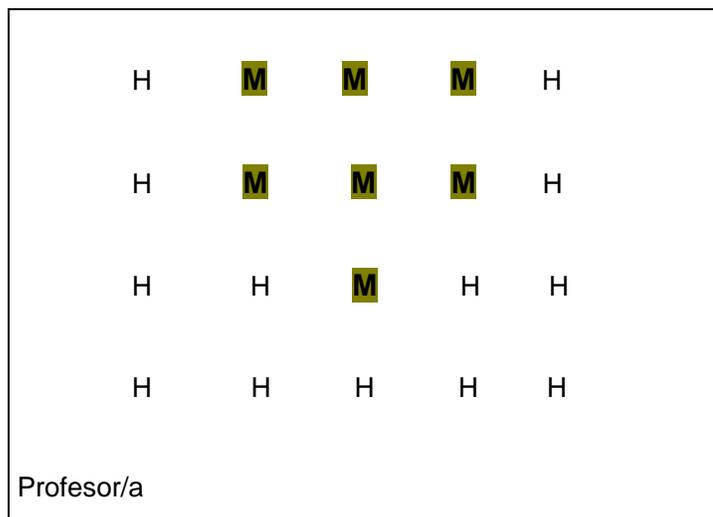
#### **3.3.1 ESPACIO GENÉRICO COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL. “LOS HOMBRES ESTAMOS DE ESTE LADO Y LAS MUJERES DELOTRO”**

En el caso específico, de la especialidad en Informática Administrativa, de quinto semestre. Los varones son mayoría, total 13; las mujeres ascienden a 7. Tras las observaciones realizadas, se encontró que tanto hombres como mujeres se sientan regularmente en el mismo lugar, mostrando una división evidente, donde los hombres (H) se colocan alrededor de las mujeres (M), ubicación que se muestra en la figura No. 1, la cual pareciera revelar una

especie de fortaleza o escudo, que procura la protección de las personas que están en su interior o la importancia como núcleo de ese grupo, aunque también, pudiera tener el significado de una barrera que impide la salida.

Figura No. 1

Distribución por sexo en el salón de clases



Fuente: Elaboración propia basada en la observación realizada en el mes de agosto de 2009, que muestra la distribución por sexo en el salón de clase de estudiantes de 5º semestre de Informática Administrativa.

Esta distribución, en parte, puede comprenderse o explicarse por el hecho de que este grupo lleva ya dos años y medio de convivencia, tiempo en el cual es posible el establecimiento y adquisición de ciertas pautas de comportamiento, ciertos códigos, que caracterizan al grupo y que forman parte de sus convivencia cotidiana.

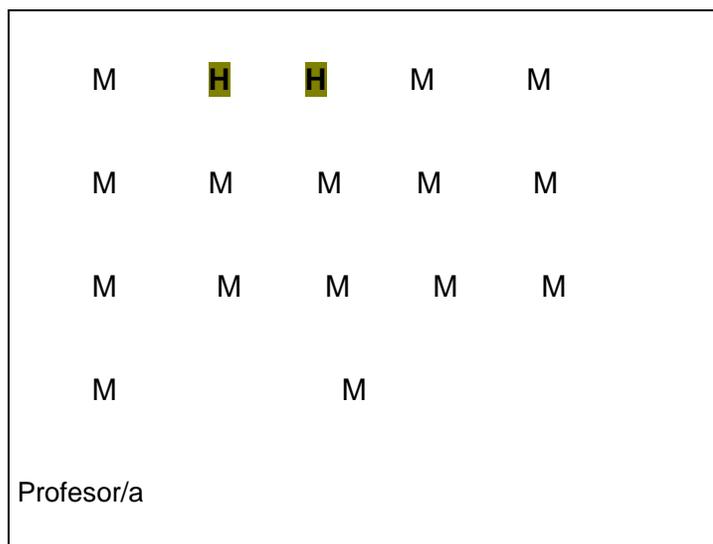
Cabe mencionar que este grupo tiene una característica particular que lo diferencia de los otros grupos, y consiste en no compartir, ni materias, ni salón con los y las estudiantes de Trabajo Social, cosa que si sucede con otros grupos.

En el caso del grupo de Trabajo Social de quinto semestre la situación es diferente (figura no.2) ya que sólo hay dos varones, la mayoría son mujeres, en total 16. La ubicación de los hombres en la parte trasera del salón, si bien

en ciertos casos hubo cambios, en general se conservó esta distribución. El peso numérico de las mujeres y considerar la carrera de Trabajo Social propia de las mujeres, determinó esta ubicación para los varones.

Figura No. 2

Distribución por sexo en el salón de clases

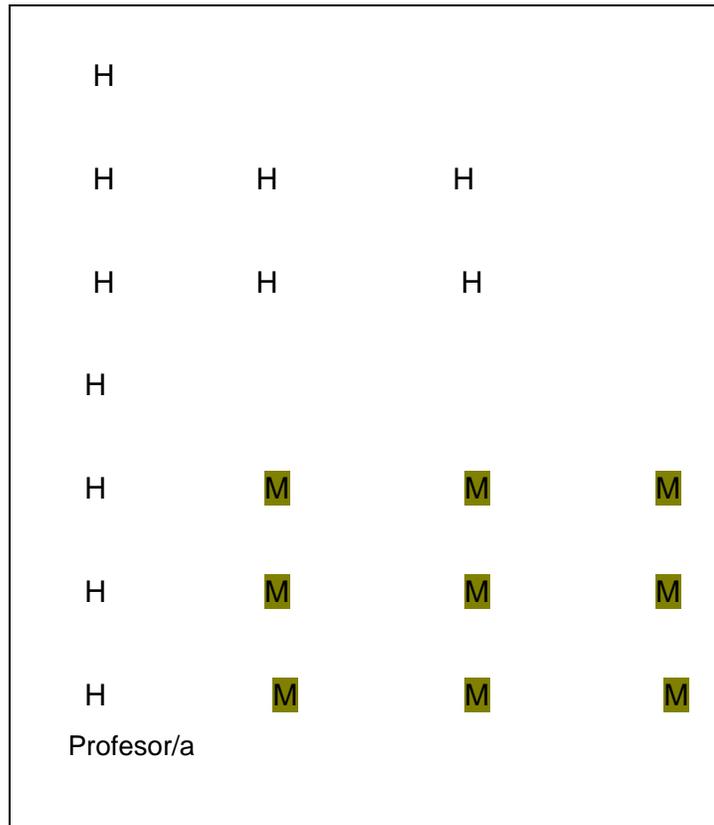


Fuente: Elaboración propia basada en la observación realizada en el mes de agosto de 2009, que muestra la distribución por sexo en el salón de clase de estudiantes de 5º semestre de Trabajo Social.

En el caso del primer semestre de Informática Administrativa podemos observar (figura No.3) que numéricamente los hombres son mayoría, total 11. Mientras las mujeres son 9. La distribución, por lo general, hombres y mujeres se agrupan. Mientras los hombres se agrupan de manera lineal y en la parte trasera del salón. Las mujeres se mantienen en el centro y al frente del salón.

Figura No. 3

Distribución por sexo en el salón de clases



Fuente: Elaboración propia basada en la observación realizada en el mes de agosto de 2009, que muestra la distribución por sexo en el salón de clase de estudiantes de primer semestre de Informática Administrativa.

La situación de Trabajo Social de primer semestre (figura No.4), en este caso, vale la pena destacar que siguen predominando las mujeres, total 15, siendo sólo un hombre, casi imperceptible, al margen, ni atrás, pero tampoco al frente. Sin embargo vale la pena señalar que ocasionalmente el único, varón se movilizaba de preferencia al frente de la maestra/o.

Figura No. 4

Distribución por sexo en el salón de clases

M			M
M	M		M
M	M	M	H
M	M	M	M
M	M		M
Profesor/a			

Fuente: Elaboración propia basada en la observación realizada en el mes de agosto de 2009, que muestra la distribución por sexo en el salón de clase de estudiantes de primer semestre de Trabajo Social.

Al reunirse en algunas materias los grupos de primer semestre de Informática Administrativa y Trabajo Social, el grupo que forman ambas especialidades tienen características particulares en la distribución por sexos (figura No.5). Por cierto, los que se movilizan son los y las estudiantes de Trabajo Social al salón de Informática Administrativa, por ello los y las estudiantes de informática administrativa conservan sus posiciones originales, ocupando la parte frontal del salón y al fondo queda el grupo de Trabajo Social. Quedando la distribución de un aparte de las mujeres (de Informática Administrativa) al frente, los hombres en el medio (de Informática Administrativa) y al fondo la otra parte de las mujeres (de Trabajo Social), podría decirse que estos grupos no manifiestan divisiones tajantes por sexo, sino más bien por especialidad.

Figura No. 5

Distribución por sexo en el salón de clases<sup>3</sup>

Mts	Mts	Mts	Mts
Mts	Mts	Mts	Mts
Hia	Hts	Mts	Mts
Hia	Hia	Hia	Mts
Hia	Hia	Hia	
Mia	Hia		
Mia	Hia	Mts	Mia
Mia		Mts	Mia
Hia		Mts	Mia
Hia	Mia	Mia	Mia
Profesor/a			

Fuente: Elaboración propia basada en la observación realizada en el mes de agosto de 2009, que muestra la distribución por sexo en el salón de clase de estudiantes de primer semestre de Informática Administrativa y Trabajo Social.

<sup>3</sup> Se utilizará la siguiente clasificación. Hia: Hombre Informática Administrativa; Mia: Mujer Informática Administrativa; Hts: Hombre Trabajo Social; Mts: Mujer Trabajo Social.

En este caso, y a diferencia de los alumnos y alumnas de quinto semestre, se puede decir que por ser estudiantes de nuevo ingreso apenas están conformando su identidad como grupo, se están acoplando a las nuevas actividades y a la dinámica de la institución, así como al conocimiento de lo que es el funcionamiento de la misma.

En lo que respecta a las actividades o a las acciones realizadas en el salón de clase, en quinto semestre de Informática Administrativa la tendencia es tener una separación por sexo, es decir, que sus integrantes tanto en el salón de clase como en el laboratorio de cómputo, se agrupan con las personas pertenecientes a su mismo sexo, y por los testimonios encontrados. Al respecto un alumno comenta:

*...De hecho en un semestre en el laboratorio [de informática] así estaba, fue un semestre así, de un lado estaban las mujeres y del otro lado estábamos todos los hombres, ya a medio semestre nos dijo el profesor ya se dieron cuenta de que de este lado están las mujeres y de este otro los hombres y ya no manches... Yo creo que [es] porque las mujeres quieren estar con sus amigas cerca y los hombres queremos estar acá con nuestros amigos y el cotorreo cada quien por su cuenta, y sin darnos cuenta ps paso eso y ya...[esto paso] en tercer semestre(HIA5).*

La posición que ocupan hombres y mujeres dentro del salón de clase, posiblemente sea como lo refiere el testimonio, sin darse cuenta. Sin embargo en los hechos, al reflejarse esa separación por género, que no es propia de este grupo, sino que es algo que también sucede en el grupo de quinto semestre de Trabajo Social, indica una internalización de comportamientos que se son vividos como naturales, y que además de separa a los sexos (de acuerdo al lugar que ocupan dentro del salón de clase), esta situación va propiciando la relación y convivencia entre personas del mismo género, que se estudiaran en el siguiente apartado.

Por otra parte, las características que presentan los primeros semestres son diferentes, pues como se mencionó anteriormente, el cambio de secundaria a preparatoria, el poco tiempo de convivencia, y el extrañamiento de la dinámica

escolar, son factores que intervienen en la convivencia en los géneros, pero que no son hasta este momento, tan marcados como lo es la especialidad que cursan. Siendo esto último, el factor que hace que los y la alumnas de estos semestres se ubiquen geográficamente en el salón y en menor medida por sexo.

### **3.3.2 RELACIONES INTERGÉNERO E INTRAGÉNERO EN EL SALÓN DE CLASES. “DEL SÍ NOS LLEVAMOS BIEN, AL ESTAR EN CONTRA DE ELLOS O ELLAS”**

En relación a la convivencia que se da entre mujeres y hombres de 5º semestre de Informática Administrativa, los comentarios emitidos por sus miembros son:

*...Somos como 8 ó 9 mujeres y rodeadas de puros hombres, y luego usted dijera hay una buena relación entre hombres y mujeres, los hombres se prestan para hablarse con las mujeres y convivir y tratarse bien ¿no?, pero no (MIA5).*

*Las chavas están en contra de ellos, como ellos son muy desesperantes a veces, las chavas se desesperan... Si, o sea [ellos] hablan, gritan, ríen, están moleste y moleste a algunas chavas o a los compañeros mismos y no dejan poner atención, y yo es lo que veo en el salón, o sea la relación es muy así pues entre ellos, yo si me llevo muy bien con todos (HIA5).*

En el grupo de quinto semestre de Informática Administrativa, la creación de su propia organización al interior del grupo pone de manifiesto una especie de patriarcado, el cual se caracteriza por el ejercicio del poder por parte de los hombres sobre las mujeres, y que en este caso se da por parte de los alumnos sobre las alumnas, mostrado en un primer momento por la ubicación física que tienen hombres y mujeres, la cual pareciera que se da para mantener el funcionamiento de dicha organización, bajo una representación que tiende a confirmar una dominación masculina.

La ubicación de las mujeres, en el salón de clases de Informática Administrativa y por los testimonios de ellas, que expresaron tener pocas

oportunidades para participar, ya que se sienten intimidadas por las constantes burlas, marcaciones de corrección, o indiferencia por sus aportaciones o reflexiones, sobre todo por parte de sus compañeros varones, se podría afirmar que hay una situación de subordinación y control genérico de las mujeres en el salón de clases.

La marcación genérica entre los y las estudiantes se puede observar en los siguientes testimonios:

*Bueno uno como hombre, si yo como hombre me llevo con una mujer no sé, la ando manoseando o me llevo de palabra fuertes o algo así, ahí se está faltando al respeto y ahí sí, ya como que... ahora si como que no se vale, pero también las mujeres le siguen a los hombres y ahí si es donde ya no hay respeto.*

*Bueno, sí nos llevamos hombres y mujeres, pero que nos demos a respetar, que nos demos nuestro lugar, ahora sí que cada quien puede echar desmadre, y cada rato hay para cada cosa. Sí, si se puede, pero que cada quien se dé su lugar y no te pase. Hay que tener un cierto límite que se debe de respetar... Sí, sí hay mujeres así [que no se dejen manosear] y hay veces que uno como hombre dice no, está bien, porque se da su lugar y se da a respetar, entonces son chavas que están bien y ya, no andan hablando de él, o andan hablando de esa persona. En lo personal me gustan las mujeres que se dé su lugar y que se... con respeto, porque si no como que se ve mal que una mujer sea así (HIA5).*

*Como que ellas [algunas de las alumnas] se expresan de una manera así como no sé, poniéndose una etiqueta de que yo soy culera o yo soy zorra, o así, y que a lo mejor muchas veces es en broma pero ps, caras vemos corazones no sabemos, uno nunca sabe por qué lo hacen o porque lo dicen (HIA5).*

Los testimonios anteriores, de los varones, son representaciones del *deber ser* de las mujeres, de lo que se espera que hagan y si no lo hacen no cumplen con los estereotipos sociales esperados. Además estos testimonios contienen cualidades que se tienen en alta estima, un discurso, un cuerpo immaculado, no tocado, limpio, el cual debe permanecer resguardado de los posibles peligros que le rodean, ya que si no cumplen con estas características el cuerpo es devaluado, poniendo en tela de juicio su pulcritud y no es considerado como objeto de respeto o de cuidado, valor que gira en torno a un conjunto de significados opuestos, lo pulcro de lo sucio, lo respetado de lo

no respetado, adjudicándole un sentido y un significado a sus movimientos, a sus desplazamientos, al lugar ocupado dentro del salón. También, el manejo del lenguaje, propio de una mujer tiene gran peso en esta valoración de ese cuerpo en clave femenina.

Ese cuerpo de mujer, debe permanecer protegido (como lo muestra la figura no. 1), en un espacio privado, en un adentro, no público; situación que muestra una construcción social del cuerpo inmerso en un conjunto de oposiciones, las cuales son consideradas por Pierre Bourdieu (2000: 24) como “una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre la mujeres”, es decir, que la construcción que se hace de la representación social del cuerpo femenino en el grupo de hombres de quinto semestre de Informática Administrativa radica en una bipolaridad, adjudicándole un doble significado que va marcando el deber ser de las mujeres de este salón, como por ejemplo, el no decir groserías para que sea una mujer “aceptada” dentro del grupo, de lo contrario, pasará a ser tachada de “loca” y por lo tanto será rechazada.

Bourdieu (2000), refiere por ejemplo, que si algún movimiento se hace hacia arriba está asociado a lo masculino y el movimiento hacia abajo a lo femenino, recuérdese nuevamente la figura no. 1, donde las mujeres ocupan la parte trasera del salón, mientras que los hombres la parte delantera, el rol pasivo corresponde a las mujeres y el activo a los hombres, y de manera simbólica, lo interno, lo privado, el adentro, quedan como características de las mujeres, mientras que lo externo, lo público, el afuera, queda como características de los hombres.

Asegura Bourdieu (2000, 20), que: “Al ser parecidas en la diferencia, estas oposiciones suelen ser concordantes para apoyarse mutuamente en y a través del juego inagotable de las transferencias prácticas y metáforas, y suficientemente divergentes para conferir a cada una de ellas una especie de densidad semántica originada por la sobredeterminación de afinidades, connotaciones y correspondencias”. Las particularidades exteriorizadas por cada sexo, que en el caso de los hombres, es el sentido que tienen de

pertenencia y cohesión a su grupo y la aparente ausencia de estas cualidades en el grupo de mujeres, son concordantes por la existencia de un apoyo mutuo para conservar esta característica en el grupo y de esta forma dar cabida a la sobredeterminación de afinidades, la cuales se refuerzan no sólo por la posición geográfica de los cuerpos, sino también por la imagen que se han formado mujeres y hombres respecto del sexo opuesto y del propio, y de su rol social dentro del grupo, por medio de cualidades que se estudiarán más adelante.

Dentro de las relaciones sociales que sostienen los y las alumnas de quinto semestre de Trabajo Social, no se caracterizan por haber una diferencia entre hombres y mujeres, como en el caso de quinto semestre de Informática Administrativa, pero sí existe una característica en este grupo que radica en su subdivisión, la cual no se manifiesta tajantemente por el lugar que ocupan, físicamente las subdivisiones no se ven tan marcadas, sólo la cercanía que los integrantes del subgrupo tienen entre sí, lo que hace notoria tal división son los comportamientos que se tienen al interior del salón de clase, manifestándose de distintas formas, por ejemplo que no se “pasen” las tareas a menos que la persona sea miembro del subgrupo, hay constantes críticas, desacuerdos y falta de apoyo entre subgrupos, también se observó la existencia de una cierta rivalidad entre las mujeres, la cual, en opinión de una alumna se da más los días viernes que no llevan uniforme, y que consiste en ver quién es la mejor vestida, aunque ésta no es la única característica.

*Entre mujeres y mujeres sí como que no sé si incluirme porque como que yo no me considero tan así pero sí hay como que mucha riña, mucho así de que soy mejor, por ejemplo las mujeres los viernes ¿no? haber quien va mejor vestida o por ejemplo las bolitas que se juntan, entonces es como quienes son las más relajientas o quien es la más seria entonces, lo que sí noto mucho es que hay mucha envidia eso siento desde primero (MTS5).*

En el caso de los hombres, se encontró que si bien sí tienen más cercanía con unas alumnas que con otras, no se manifestó el sentido de pertenencia a un grupo en específico, sino que tratan de estar o de llevarse bien con todas sus compañeras. Lo anterior no sucede entre las mujeres, entre ellas se da más

una rivalidad o recelo por su situación académica o bien por su estética o arreglo personal. Situación que expresa las relaciones intergénero

*Yo creo que si hubiera más chavos, habría el grupito de puros chavos, pero como nada más son dos, se juntan con todas, entonces eso esta padre, por que como son dos, conviven con todas y con todas son amigos (MTS5).*

Las relaciones de poder se manifiestan en las relaciones de género, por especialidades y el manejo del conocimiento, por las relaciones con los maestros/as, por la estética corporal, por el arreglo personal, por los liderazgos, entre otros factores sociales. De su género, existen relaciones intergenéricas, que son las relaciones que se dan entre personas de diferente género, como la analizada en párrafos anteriores en el caso del grupo de quinto semestre de Informática Administrativa, la cual es una relación de poder intergenérica; pero también existen las relaciones intragenéricas, y son aquellas que se dan entre personas del mismo género, es decir, las que se dan entre hombres y hombres o entre mujeres y mujeres.

Lagarde (2001) señala que en estas relaciones de poder intergenéricas existe una jerarquía que hace que en las relaciones intragénero se enfrenten, antagonicen y ubiquen un dominio de las mujeres sobre otras mujeres, o bien, de los hombres sobre otros hombres, aunque existe también, la posibilidad de que la convivencia intragénero traiga como consecuencia una identificación y se desarrolle un poderío de género.

En el caso del grupo de quinto semestre de Informática Administrativa, se pudo ver que ésta identificación fue la que predominó en las relaciones intragénero de los hombres, mientras que en el grupo de las mujeres, no sólo en el grupo de quinto semestre de IA, sino también en quinto de TS, lo que sucedió fue más bien una falta de apoyo, una especie de desconocimiento entre ellas. Situación que Lagarde (2001, 66) explica diciendo: "En el caso de las mujeres las relaciones de poder se basan en el extrañamiento; en cambio, en los hombres se superponen a una básica identificación política", situaciones que han quedado claramente expuesta y ejemplificadas con ambos grupos.

En lo que concierne específicamente al grupo de quinto semestre de Trabajo Social, las condiciones que reúne el grupo de mujeres para posibilitar una identidad intragenérica tales como compartir las condiciones de género, la edad, la especialidad que se estudia, etc., más que considerarlas como la base de la identificación, lo que se hace es desconocerlas, lo que impide una identificación intragenérica, lo que trae como consecuencia la constante rivalidad entre las mujeres y la búsqueda de un valor superior, señalando la inferioridad de las otras.

Tal situación genera lo que Marcela Lagarde denomina *situación vital*, es decir que se destacan aquellas vivencias basadas en actividades, relaciones, normas y poderes, en un grupo determinado y que forman parte de la dinámica grupal.

La situación vital vivida en este grupo comprende comportamientos que las mujeres y hombres deberían de tener, por ejemplo, se valora en ellas el hecho de que cumplan con las tareas, que sean dedicadas y que participen, mientras que a los hombres se les valora que sean coquetos y que se lleven con todas sus compañeras; el tipo de relaciones que se inscriben y se establecen en el grupo se dan de manera implícita al aceptar que el grupo no es un grupo que se lleve del todo bien, que se puede hablar de ello abiertamente y no causa mayor problema, pues al parecer esta situación es llevadera y no causa mayor problema pues la dinámica grupal es vivida en subgrupos y tolerada, lo cual parece ser la norma, aceptada y vivida sin mayores problemas, cada subgrupo o individuo participa de manera activa, construyendo así la vida grupal.

En el caso de los primeros semestres, tanto de Informática Administrativa, como de Trabajo Social las relaciones entre hombres y mujeres manifiestan una cercanía intragenérica entre las mujeres por un lado y entre los hombres por el otro, dejando las relaciones intergenéricas un tanto distantes, es decir que, las relaciones entre hombres y mujeres de los primeros semestres, si bien si se da, éstas no reflejan una rivalidad o un acto de dominio, esto se debe a que la dominación se vive como “natural”, a tal grado que no es cuestionada.

Pero para el caso de las relaciones intragénero de las mujeres resulta la competencia, la rivalidad es evidente, y es vivida de forma no grata entre las mujeres de las dos especialidades.

Respecto de lo anterior los comentarios son:

*Las mujeres de TS como que se quieren hacer las chistosas con los chavos, como que son más fresas y siempre quieren caerles bien y yo creo que entonces no son ellas, o quien sabe como sean en su grupo (MIA1).*

*Pues sí, nos llevamos muy bien todos, aunque unos son de TS y otros de Informática, pero sí, ya ve que nos unieron ahí. Nos llevamos bien (HIA1).*

*Pues bien, en momentos todo bien, se hablan, platicamos de varias cosas de los puntos de vista de las chavas y los chavos ¿no? Y pues sí (HIA1).*

En estos testimonios, a diferencia de los emitidos por los y las alumnas de quinto semestre puede observarse que sus argumentos son más vagos y breves, donde si bien sí hay un tinte más agudo de separación y división entre mujeres, en el caso de los hombres, describen las relaciones intergenéricas e intragenéricas, aparentemente libres de conflictos; como algo neutral. Indicando que los mecanismos de dominación, de subordinación o exclusión son parte del paisaje, son eventos cotidianos que se viven como “naturales”, tan naturales que no se cuestionan.

### 3.3.3 LA DISPUTA POR EL SABER. “HOMBRES Y MUJERES SOMOS IGUAL DE INTELIGENTES”

El espacio académico, también es un lugar de disputa del saber, que se manifiesta, como ya vimos, en el estatus de las especialidades. Pero también se expresa, por ejemplo, en la participación estudiantil en las clases, en la calidad de los trabajos o tareas, en la asignación de una calificación, en las representaciones de la inteligencia que tienen las y los estudiantes y que el grupo reconoce.

En el caso de los y las estudiantes entrevistados, esta disputa se expresa en sus criterios mostrados en el cuadro no.4 sobre la inteligencia, basados en un conjunto de conceptos compartidos, agrupados de la siguiente manera:

Cuadro No. 4  
Criterios estudiantiles sobre la inteligencia

INTELIGENCIA	
PARTICIPACIÓN	ENTREGA DE TRABAJOS Y TAREAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de información, seguridad, fluidez y claridad verbal</li> <li>-Tolerancia a la burla</li> <li>- Defensa de las ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos realizados con creatividad, con detalles, con limpieza y con esmero</li> <li>- Entrega de los trabajos con puntualidad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en las entrevistas realizadas a alumnos y alumnas de los cuatro grupos y de las dos especialidades.

La inteligencia, para estos/as estudiantes, vista como participación, se relaciona directamente con la forma de expresar lo que se sabe, ya que la mayoría menciona, que si se cumple con estos criterios se participa, de otra manera prefieren no participar, para *no quedar como tontos y evitar la burla*.

La participación en el aula se manifiesta con mayor frecuencia entre los estudiantes varones, esta es una característica particular de ellos, en ambas

especialidades, tanto de primer semestre como de quinto. El atreverse a participar, resistir las burlas es algo propio de los varones, precisamente por ser varones, pero también por sentirse apoyados por su grupo de pertenencia, entiéndase por este, el grupo genérico de hombres, independientemente que estos sean dos o uno, del cual, el profesor que imparte clase en ambas especialidades menciona:

*Bueno, he notado mucho que cuando él habla [El hombre de TS1] o yo le contesto algo, y luego, luego el aplacamiento de la mujer de que "ha no es cierto y que no se que"... Si dicen [ellas] ha no es cierto, a mí me ha pasado así y así. Y él: bueno, eso es lo que a mí me ha pasado ¿no?, eso es lo que yo he hecho y hago".*

Este comentario, se refiere a la participación del único hombre de Trabajo Social, de primer semestre. Lo anterior denota presencia y autoridad aunque sea "aplacado" por las mujeres, mayoría numérica en el salón. Él, expresa su opinión, a pesar de los señalamientos de las demás. Esta presencia o firmeza, según el maestro entrevistado, no la ha registrado en ninguna mujer.

Lo común, por parte de los y las alumnas de Informática Administrativa de quinto semestre es escuchar:

*Como que ellos tienen las respuestas, se expresan mejor, Juan aunque es relajiento pero participa. Más que nada ellos, los hombres también, más que las mujeres. Sí, porque somos de que hacen una pregunta y ¿Quién se la sabe?, y aunque te la sepas yo mejor digo: que respondan ellos y al final veo si estoy bien. Yo siento que los hombres son como que más participativos, puede ser por... se sienten con más libertad a lo mejor por el hecho de estar juntos, por que se dan confianza entre ellos de responder y piensan que si se burlan ya saben cómo son sus amigos, ¿no? Si é... si uno habla pues ya sabes que lo que digas de todos modos se van a burlar, debe ser por eso (MIA5).*

*O así de plano que tal vez sí, porque son más hombres se presta más a la participación de ellos, entonces así es como yo dije, hoo !!!, por Dios también existimos las mujeres, por ser más, la mayoría de ser hombres, tienen más chance de participar, más de hablar, más de así, ¿no?, porque entre hombres, bueno entre el ambiente de los hombres, uno se burla y ya güey, que no se qué (MIA5).*

Estas evidencias muestran varias cualidades dentro del grupo intergénero e intragénero. Los hombres, se adjudican y se les reconoce su participación, su capacidad verbal y seguridad. En apariencia, las burlas y bromas no les afectan, por provenir de su grupo de congéneres, por ello no son consideradas ofensivas. La situación de las mujeres es diferente, ya que esta actitud tomada por los hombres, las intimida y limita, razón por la cual ante una pregunta piensan la respuesta, pero no lo expresan; ya que no son miembros de ese grupo y por lo tanto no tendrán ese apoyo que suaviza o elimina las burlas.

Sin embargo, también hay testimonios de los hombres donde expresan su miedo a la burla y su necesidad de sobreponerse, posiblemente esta conducta sea la oportunidad de manifestar su hombría y ratificarla. Sin importar si es correcta o no, inteligente o no su participación.

*Es que los que participamos o participan tenemos miedo de que... o preguntar algo o de participar, porque es común en todos los salones de que dices algo y todos hay, se empiezan a reír, y hasta uno se siente así, cohibido, y ps la neta eso está mal, porque, o sea yo lo he hecho también y me he sentido así de: "chin la regué". Pero son cosas que pasan en un salón... Si, si me ha pasado eso de no participar por sentirme cohibido, [me siento así] por las burlas de los compañeros, como que eso es lo común de cualquier alumno, que se siente así de: se ríen de mí, chale, soy bien tonto. Aunque sabemos que no es porque seamos tontos, sino que ellos se ven porque están igual, tiene la misma conducta que uno, o sea, aunque lo sepamos, en el momento no lo sabemos, se nos olvida en ese momento que preguntamos y entonces se ríen de nosotros, son cosas que pasan y ni modo así hay que vivir en esta vida (HIA5).*

*Los chavos [participan más], por lo mismo que son más despapayosos y quieren echar despapaye y dicen tontería y media, y hay veces que sí dicen bien y hay veces que no, porque individualmente no creo. En grupo si pueden echar despapaye y levantarse y decir tonterías, pero individualmente no, porque no te armas de valor yo creo. No se arman de valor, yo creo, que por que como están con sus amigos sí, pero sólo es para no quedar mal con ellos (HIA5).*

La situación para las mujeres es diferente, no cuentan con el apoyo de sus compañeras. Una estudiante entrevistada narró como una de ellas expresó su disgusto por la forma en que participan los hombres y no hubo apoyo por parte de su grupo intragenérico y el resultado fue una mayor burla por parte de los hombres y un silencio por parte de las mujeres.

Vale la pena mostrar la resistencia, la inconformidad a este control de los varones de la palabra, en el siguiente testimonio:

*La verdad a las mujeres, son como que más, ¿cómo se dice? Más delicadas en lo que hacen, lo quieren perfecto, así como que bonito con diferentes colores los escritos, les gusta hacer sus trabajos más creativos y tal vez los hombres se dejan así de, ha pus de todos modos es lo mismo!, lo escribe de un solo color y luego aquí está y así, y a las mujeres buscan así como que más... poner así colores que combinen y tal vez así no se, los hombres se dejan ir por los videojuegos ¿no? y las mujeres les gusta leer un libro o platicar así cositas (HTS1).*

Las mujeres se sienten “agüitadas” o intimidadas por las constantes burlas a las que son sometidas por parte de sus compañeros, lo anterior promueve un sentimiento de miedo y de inseguridad para expresar sus ideas y sostener su postura.

Los varones explican que su participación en el aula, además de dar la respuesta correcta o no, su participación, también busca mostrar habilidad para hablar frente al grupo, sin importar la guasa, finalmente “ya saben cómo son sus amigos”, lo cual no quiere decir que en algún momento no se sientan cohibidos o *tontos*.

Su noción de inteligencia no está libre de contradicciones, pues otros comentarios emitidos por los y las entrevistadas respecto de la inteligencia de hombres y mujeres pusieron el énfasis en que son ellas las inteligentes, las que dedican más tiempo a las tareas, son esmeradas, ordenadas y limpias. Los hombres reconocieron que no ponen el mismo empeño en las tareas, que no son tan dedicados como ellas y son “*flojos o huevones*”.

La inteligencia que tienen hombres y mujeres, si bien en el discurso se dice que “todos son igual de inteligentes”, poco a poco van cambiando, como lo muestra la siguiente intervención de una alumna:

*Hay una igualdad [de personas inteligentes], porque tanto hombres como mujeres, bueno si un hombre ve que sobresale una mujer pues le echa más ganas o viceversa, ahí hay una igualdad, si uno quiere ser el mayor, el otro no se deja y así.*

*Son más inteligentes respecto al estudio a los hombres, en tanto a que estudien bien. Por ejemplo, los hombres son, bueno, en mi salón hay más chavos inteligentes, puesto que hay más chavos inteligentes en cuanto al estudio, en cuanto a comportarse de que hacer y qué no hacer pues las mujeres son más inteligentes, ellas son más maduras que nosotros se podría decir, es la única diferencia (HIA5).*

*hay como que más hombres inteligentes, dos, tres, cuatro chavos inteligentes yo creo que, todo son inteligentes pero acá como que dos tres, o también tal vez por el criterio, o sea tu defiendes tu idea, pero por él, el tener más, este, más apoyo de hombre, pues te aplastan, te van aplastando tus ideas así, tu criterio (MIA5.)*

En términos generales, en lo que respecta al a inteligencia, la respuesta se vio diferenciada nuevamente entre los alumnos y alumnas de quinto semestre de Informática Administrativa, pues si bien al hacer un análisis de las calificaciones y ver que tanto hombres como mujeres que llevan buen promedio, al final sí mencionaron que los hombres son “un poquito” más inteligentes que las mujeres,

Habría que mencionar que las mujeres en la toma de la palabra son pasivas y dejadas. Sin embargo, también se les reconoce que son ellas las más trabajadoras y esmeradas en sus trabajos y tareas. Esta dinámica podría manifestar una división del trabajo sexual: los hombres tienen la autoridad para hablar tengan o no tengan el conocimiento. Las mujeres cuentan con la paciencia y limpieza para sus trabajos y tareas.

A partir de estos aportes, podemos observar la representación que tienen de la inteligencia, sus contradicciones, sus tensiones, sus negociaciones en cómo

los géneros reconocen y justifican el ejercicio del poder en el saber, en la inteligencia.

### 3.3.4 LA PARTICIPACIÓN EN CLASE Y EL GÉNERO. “PREFIERO QUE ELLOS PARTICIPEN...ELLAS CASI NOPARTICIPAN”

En lo que respecta a las participaciones, en el caso de las mujeres del grupo, esta tiende a ser pasiva, poco expresiva en el sentido de contestar lo necesario y exponerse ante el grupo lo menos posible.

La mayoría de las entrevistadas expreso al respecto:

*...Entonces qué pasa, cuando una mujer participa y un hombre o los hombres se burlan, como que ellas se agüitan, [y] pues se me quitan las ganas de seguir participando, dices, bueno hacen una pregunta y dices, yo pienso que la sé y la digo y está mal, entonces dices no, mejor no, y la va diciendo el profesor y es lo que tu pensabas, dices bueno, estaba bien, y te limita esa participación (MIA5).*

En esta cita, se puede observar que en un primer momento la alumna habla en tercera persona, al decir que son “*las mujeres*” quienes se “*agüitan*”, las que se sienten mal, como si ella no formara parte de ese grupo, lo que denota una intención de distanciamiento de su personalidad genérica, lo cual se resarce al decir “*se me quitan la ganas de seguir participando*”. Así mismo hace referencia a un tipo de participación escondida o individual, quedando a un nivel mental, situación que no la pone en riesgo de burla ante sus compañeros, pero además, veamos otro testimonio:

*... yo no lo digo [no participo] por miedo a equivocarme o está mal tu respuesta, no sé, a veces si me da miedo que esté mal o que me digan si está mal, se van a burlar, o responderla, pero que me pidan el porque yo pienso esa respuesta y dar una explicación y no poder saber darla, a veces me cuesta trabajo expresarla, dar mi propio punto de vista, digo, hay a veces en que sí le pienso y con mis malas palabras con eso de que me preguntan ya no sé qué decir, me dan nervios, [la burla se da] pues como [diciendo] que no sabe o no contestó bien o porque sabes a veces, no soy muy inteligente que digamos pero le*

*hecho ganas, me dicen no supiste o se burlan de ti por el simple hecho de si sabías, según tu muy inteligente y no sabes (MIA5).*

Cabe destacar que este comentario fue emitido por una alumna, que en opinión del grupo es una de las mujeres considerada como inteligentes y que a pesar de ello la representación que tiene de su rol dentro del salón de clase no difiere del de las demás alumnas del grupo, es decir, ser callada, sumisa, pasiva, etc. La característica que se destaca de este comentario es el reconocimiento de su incapacidad de emitir o sostener una postura propia ante una interrogante, asegurando que en ocasiones lo que hace es responder tal cual a la pregunta, situación que no pone en riesgo su personalidad, su propio parecer, el cual es protegido por medio de una contestación específica del tema que no implique el exponer su propio parecer.

La visión u opinión que tiene los hombres respecto de la participación de las mujeres, no difiere del que ellas tienen de sí mismas, opinión que queda plasmada en sus comentarios, como el siguiente.

*En mi salón como que las mujeres casi no participan, se oprimen más, como que les da pena, [se debe] pues a que claramente a que luego dicen algo o se equivocan y todos los chavos pues les echan carrilla y dicen, no que esto, no que lo otro, y luego con eso como que se intimidan, les da pena, les da miedo hablar, porque, bueno por temor a que los demás se burlen de ellas, si están así los chavos como que ora sí que llevados, y que ya se conocen como se hacen burla entre ellos mismos, ellos no le toman mucha importancia, pero siguen participando, y las chavas no, les da miedo a que se burlen de ellas, a que les digan algo, a que les echen carrilla, es así lo que yo pienso (HIA5).*

Como se podrá ver, la participación que tienen hombres y mujeres dentro de la clases se diferencia en muchas cosas, como ya se mencionó, algunas de ellas refieren intervenciones a modo de pensamiento, es decir, pensar en la respuesta y confirmarla cuando otro/a compañero/a la diga, o el/la mismo/a profesor/a, o bien, no hacerlo por sentirse mal ante la burla.

Estos comportamientos de las alumnas, puede decirse que son el resultado de una asociación de significados y percepciones objetivas de los

comportamientos de sus compañeros, y que por consecuencia sus actos no sólo son el resultado de sus propios pareceres, sino que también son el resultado de los fenómenos que se juegan en el salón de clase como la burla o el comportamiento de sus compañeros, y lo mismo puede decirse en el caso de los alumnos.

Los hombres tienen un lugar más público, por llamar de alguna manera al acto de mostrarse frente grupo. Situación que por otra parte, al formar significaciones y construirlas por medio de símbolos, entendiendo por estos “cualquier objeto, hecho, acto, cualidad o relación que sirva como vehículo de una concepción” (Geertz en Serret, 2001: 31), se está haciendo un trabajo cognitivo, donde las palabras y los hechos, al repetirse constantemente dentro del salón de clase van construyendo el concepto de género, objetivizándolo por medio de la formación de una imagen que los sujetos tienen de sí mismos/as y de sus compañeros/as, es decir, que la imagen formada de la mujer es no participar, ser temerosa, pasiva, oprimida, y la autoimagen de no ser inteligentes, mientras que la imagen del hombre es ser participativo, abierto, libre, etc.

Esta imagen dada a los hombres, es ubicada en un nivel superior, por la ausencia de un discurso o acciones similares por parte del grupo de mujeres, lo cual les permite acceder a ellos a un orden signifiante de poder, anclándose en la dinámica social escolar, al exteriorizar un orden prevaleciente en este contexto, pero interiorizándose, de tal forma que la interiorización y exteriorización que hacen de esta relación de poder los y las integrantes del grupo, coexiste en la expresión de significados que dan cuenta de él.

Las participaciones en el grupo de primero de Informática Administrativa refiere una mayor participación de las mujeres a pesar de que hay un número mayor de hombres, ellos mencionan que tal situación se da porque ellas saben más, tienen más capacidad y ponen más atención a las clases, o bien porque los padres les ponen atención.

Los grupos de Trabajo Social de primer semestre y de quinto argumentan que las participaciones provienen en la mayoría de los casos de mujeres, pero hacen la aclaración puntual de que esto se debe a que en ambos grupos ellas son las que predominan; de un total de 35 miembros que conforman los dos grupos, se cuentan solamente 3 hombres, apenas el 8.57% de la población total de la especialidad estudiada, predominando las mujeres en un 98.43%.

Los comentarios emitidos por estos grupos se refieren de manera unánime al hecho de que las mujeres son las que de manera general participan más que los hombres, pero haciendo la aclaración de que esto es *por la cantidad de mujeres que hay en los salones*.

### **3.3.5 EL EJERCICIO DEL PODER SIMBÓLICO**

Hemos analizado las diferentes expresiones de autoridad, de privilegios, de jerarquías y exclusiones entre los géneros y entre las especialidades. Todo ello necesariamente incluye un poder simbólico que ejercen los hombres sobre las mujeres, situación que establece este orden social gracias a que las circunstancias lo permiten, es decir, que los intercambios discursivos también conllevan relaciones de poder simbólico entre quienes hablan y el grupo de pertenencia.

El grupo de quinto semestre de Informática Administrativa, tiene una relación muy marcada respecto a la interacción que tienen hombres y mujeres, la producción y circulación de sus discursos respecto a la conducta de hombres y mujeres es la siguiente.

Cuadro No. 5

## Conductas significativas de hombres y mujeres

<b>Características de los hombres dentro del salón de clase</b>	<b>Características de las mujeres dentro del salón de clase</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se expresan con groserías, se llevan fuerte, se faltan al respeto</li> <li>- Tiene presencia y son firme por naturaleza</li> <li>- Pueden decir tonterías y se apoyan entre ellos</li> <li>- Se burlan de cómo eres</li> <li>- Son más vulgares y albureros</li> <li>- Echan desmadre</li> <li>- Empiezan a participar diciendo bromas, tratado de cotorrear</li> <li>- Les gusta estar hablo y hablo</li> <li>- Se desenvuelven más</li> <li>- Dicen obscenidades</li> <li>- Son mas relajientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablan bien, más lindo</li> <li>- No hablan con vulgaridades</li> <li>- Se comportan mejor, saben cotorrear</li> <li>- No participan porque les da miedo</li> <li>- No hay apoyo entre ellas</li> <li>- Son mas calladas</li> <li>- No le gusta que se burlen de ellas</li> <li>- No se burlan de los demás</li> </ul>

Fuente: elaboración propia basada en las observaciones y entrevistas realizada en los meses de octubre-Noviembre de 2009, en el grupo de quinto semestre de Informática Administrativa.

Bourdieu (2000) menciona que las relaciones de poder simbólico se manifiestan en las relaciones de fuerza entre aquellas personas que poseen un capital lingüístico y cultural superior respecto del grupo al que pertenecen, característica que en los hombres de este grupo parece cumplirse, pues se asumen como personas que les gusta hablar, pero también expresarse con bromas y ser los que propician el relajo, cualidades que se han convertido en el habitus dentro del salón, pues los hombres han marcado y establecido esa dinámica grupal, demandando en sus integrantes un mínimo requerimiento de este comportamiento si es que se quiere formar parte de este grupo de poder, caso contrario, quedaran relegados o remitidos al grupo que no posee este poder, que en este casos son tres los alumnos hombres que no cumplen con este mínimo requerimiento y la consecuencia ha sido que han quedad colocados al final de salón y cerca de las mujeres, además de que en las relaciones sociales si bien si hay convivencia, esta no es mucha, pues de

alguna manera se ve el rechazo al no cumplir con los comportamientos esperados, tal es el caso de uno de ellos.

*Con ellos me llevo más o menos, me han invitado a fiestas, me han invitado a que salga con ellos, pero no porque prácticamente lo que he oído es que se van a poner bien borrachos y van a tener puro.....sexo ¿no? ahí y no me llama mucho la atención eso, así como que emborracharme, si con mis amigos pero en ocasiones especiales, así de tener sexo, ps también en ocasiones especiales, no en una fiesta, no me llama la atención (HIA5).*

Estos discursos que circulan en el salón de clases son encarnados en la persona de los hombres, y como estos, en número son más que las mujeres, podría decirse que el resultado o la consecuencia es que se le tienen en un alto nivel valorativo y esta situación es aceptada y reconocida por ellas.

Ahora bien, la institucionalización de la dominación simbólica de este grupo se instaure a través del uso de la burla y el apoyo que ésta tiene por parte del grupo de hombres, como política discursiva, que se naturaliza mediante su práctica, estandarizando en este grupo sus acciones o comportamientos, así como sus discursos, dando pie a una idea cerrada o encuadrada en el “grupo de poder”.

Cabe mencionar que a la par de esta objetivación del poder, también se da la parte subjetiva, es decir el modo en que, en este caso, las mujeres interiorizan su experiencia de esta situación, tomando como “verdad” los roles e ideas que tiene el grupo de hombres. Este juego legitima los discursos y acciones dominantes, en las cuales los hombres ven satisfecha su necesidad de reconocimiento.

Con lo anterior se establece un estatus donde ciertas acciones son socialmente aceptadas, y se da una especie de complicidad ente hombres y mujeres para que esta situación se genere y se reproduzca. Donde cada uno de los sexos ejerza su rol previamente establecido.

Para Bourdieu (2000), el grupo de mujeres no asume la sumisión de una manera pasiva porque ellas están reconociendo y resistiendo la legitimidad tanto del discurso oficial de los hombres, como sus acciones imponiendo así, ciertas disposiciones que quedarán instauradas a través de la continuación y perpetuación de dichas acciones en el contexto o ambiente educativo. Este sistema de dominación continuará se quiera o no, dando lugar a la dominación simbólica, que consiste en que el grupo de mujeres asume o tiene conciencia de su dominación y desea no querer continuar con él y que sin embargo seguirá a pesar de su resistencia, de sus quejas o esporádicos comentarios que demande la eliminación de este comportamiento.

Así, la dominación simbólica discursiva que ejercen los hombres es llevada a la práctica sobre el grupo de las mujeres, tengan o no conciencia del sometimiento, para mantener un orden social y dar más poder o beneficio simbólico a los hombres, porque estos encuentran en el grupo de mujeres las destinatarias que conocer y reconocer la coerción la legitimidad de este modo de expresión.

Además se destaca en este momento los ritos de institución (Bourdieu 2001), que tienen como objetivo consagrar o legitimar el discurso de manera lícita, es decir, dándoles propiedades naturales, como ya lo mencionaba un alumno *“los hombres son firmes por naturaleza, hacen notar su presencia”, “los hombres como que somos más aguantadores”*. Al combinar lo anterior con las prácticas, quedan instauradas las oposiciones de lo masculino y lo femenino, en la forma en que unos tratan a las otras.

Ellos dicen tener un comportamiento *“diferente con las chavas, así como que con un límite”*, o bien con ellas se es *“más tierno, más dulce, porque con los chavos soy vale madres, soy más vulgar”*. Al tratar diferente a los hombre y a las mujeres, en la práctica, este rito consagra la diferencia y la instituye, convirtiéndose en una línea que no es fácil de romper, pues al hacerlo se estaría transformado la representación que se hace de la mujer inscrita en este contexto escolar, sobre todo los comportamientos que se tengan para con ella, que en consecuencia transformaría también la representación que se tiene de

sí mismo y por ende de sus propios comportamientos, obligando a adoptar otros nuevos, para ajustarse a esa nueva representación.

A este respecto hay dos estudiantes que no son calladas ni temerosas, que rompen con las características o cualidades que el grupo les asignó.

Estas alumnas, son vistas por algunos de los hombres como mujeres que se auto imponen ciertas etiquetas como las de “culeras” o “zorras”, o bien que son mujeres que se dejan manosear por ellos. Los alumnos mencionan que la forma de llevarse con ellas y con las que son más “rectas” sí es diferente, con estas últimas hay más respeto, ponen límites respecto de lo que dicen. Mencionan que sí se llevan bien pero les da pena hablar en frente de ellas de sexo o decir “*hay que paso cabrón*”, no les dicen groserías, pero, tampoco están exentas de las burlas.

Mientras que con las mujeres que no cumplen con los estándares les siguen el juego o el “*desmadre*” a los chavos y por eso las manosean. “*Ellas son como un chavo más, con el cual si pueden decir groserías*”, pero no dejan de ser chavas. Por ejemplo el tema del sexo, es tema tabú, hablan con ellas de la tarea, de las actividades escolares, etc., y mencionan que en las relaciones procuran poner sus límites, pero en ocasiones esto no es posible, pues ya no es lo mismo, no es el mismo que con las alumnas “rectas”, respecto a esta situación un alumno menciona:

*“Pues es que yo me llevo bien, o sea bien con las dos nada más que muchas veces con las que son un poco más groseras, por lo menos a mí como que digo hay luego si se pasan o sea yo croe que no haría cosas que luego ellas hacen y luego hasta yo diga hay ya párenle”*(HIA5).

A este respecto la opinión de algunos alumnos y una alumna entrevistados/as es:

*Pues ahí si a veces les dicen palabras que... (Un poco de silencio), [la entrevistadora dice: ¿Groserías?]....Sí, groserías, porque ya saben cómo son ellas pero sí muy diferentes de como se portan conmigo de como se portan con ellas, porque*

*saben cómo es su forma de ser, como las tratan, pero ellas los tratan más a ellos y platican más con ellos.*

*Pues ya muchas veces no se les da el lugar que se les deberían de dar por lo mismo que se denigran, bueno se ponen ahora sí como que a nuestro nivel, no se o hasta peor que uno, muchas veces son más expresivas o mas groseras que uno y pues como que uno ya no las toma así, como que ya no les da el mismo respeto, así ya nada mas dicen cosas así como que de ellas, no se respetan... ellas se expresan de una manera así como no sé, poniéndose una etiqueta de que yo soy culera o yo soy zorra, o así y que a lo mejor muchas veces es en broma pero ps caras vemos corazones no sabemos, uno nunca sabe por qué lo hacen o por qué lo dicen (MIA5).*

Ante esta situación, el rito de institucionalización del comportamiento que “deben de tener” las mujeres, se ve diferenciado para unas, las rectas, y para otras, las llevadas. El rito de institucionalización se da y es complicado romperlo alrededor de esta situación, puede sostenerse que los hombres no cambian su representación de sí mismos, han dejado instaurados y manifiestos sus comportamientos con la mujeres ya sean las “rectas” o las “otras”. No hay cabida a un cambio, pues ante estas situaciones como lo dice un alumno, “no hay por qué ser así”. Si los comportamientos de hombres y mujeres han quedado instaurados y valorados solo resta decir que la convivencia diaria que tiene este grupo, si bien no es de unidad o convivencia agradable entre ellos. Los hombres que no comparten las características valoradas de su género quedan incluidos en el grupo de mujeres.

*No somos un grupo unido, este, siempre están los grupitos de ellas, los grupitos de ellos, esta dividió el salón así como que el grupito de Juan, el grupito de José, el grupito de Uriel y Manuel, o sea así, esos están separados, porque por ejemplo, ellos [Uriel y Manuel] que se juntan con nosotros no, como que no, como se dice, no entran en el grupito de los demás, entre ellos se apartan de los demás hombres, ellos están acá con nosotras, siempre o puras mujeres o puros hombres (MIA5).*

Las representaciones del deber ser de hombres y mujeres, de sus roles están enmarcadas en las tradiciones, es decir, que se destacan y valoran más las acciones donde los hombres controlan la situación, que sean parlanchines. Mientras que para las mujeres se valora y respeta la pasividad, la paciencia, la

timidez y la pena. Estas actitudes les garantiza el respeto de sus compañeros y un mejor trato.

En lo que respecta a la situación que viven los otros grupos, el ejercicio del poder simbólico intragénero, en el grupo de quinto semestre de Trabajo Social, son las mujeres quienes ejercen dicho poder sobre otras mujeres.

*Por ejemplo a mí que me junto más con los chavos y hecho más relajo, las chavas me echan bronca de que ya me calle o de que hablo mucho, que no dejo que otros participen y cosas así. Yo me la paso hablando y hablando, pero yo participo independientemente de que ellas me digan de cosas, porque no voy a hacer lo que ellas quieran, a mí sí me interesa lo que estoy estudiando y si no les parece pus ni modo.*

*Como yo y Chuy nos sentamos en la esquina y no nos movemos de ahí, bueno yo de mi parte, como ya todas tenemos nuestro grupo y las demás son muy cerradas con nosotras, porque nosotras somos más de relajo, entonces las otras son como que más calladitas ¿no?, más tranquilas (MTS5).*

Esta alumna entrevistada, menciona que es acallada por el resto del grupo, al manifestar características que nos son consideradas como propias de su género, como lo es el hablar sin importar lo que, en este caso, digan su compañeras. Situación que las lleva a posicionarse en el lugar de los hombres, donde esas cualidades son vistas o valoras negativamente dentro del grupo de mujeres, lo cual las lleva a tener cierta superioridad ante su congéneres.

### 3.4 PERCEPCIÓN QUE PROFESORES Y PROFESORAS TIENEN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ALUMNOS Y ALUMNAS

Como se mencionó al principio del trabajo, los profesores y profesoras que participaron en la presente investigación fueron dos mujeres y dos hombres que imparten clases en la especialidad de Informática Administrativa, y un profesor que atiende a ambas especialidades, quedando fuera las profesoras de Trabajo Social por diversas situaciones.

Las claves que se manejarán para ubicar a la persona que emite un juicio son las siguientes:

Cuadro No. 6

Clasificación de docentes por sexo y especialidad

MHIA	Maestro Hombre de la especialidad en Informática Administrativa
MMIA	Maestra Mujer de la especialidad en Informática Administrativa
MHIATS	Maestro Hombre de la especialidad en Informática Administrativa y Trabajo Social

Los y las docente dictaminan las prácticas escolares adecuadas y permitidas entre alumnos y alumnas en el aula. En el siguiente cuadro se presentan los discursos de las y los maestros entrevistados.

Cuadro No.7

Lineamientos para regular el comportamiento de alumnos y alumnas dentro del salón de clase

<b>COMPORTAMIENTOS PERMITIDOS A ALUMNOS Y ALUMNAS DENTRO DEL SALÓN DE CLASE</b>	<b>COMPORTAMIENTOS NO PERMITIDOS A ALUMNOS Y ALUMNAS DENTRO DEL SALÓN DE CLASE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser puntual en la clase.</li> <li>- Tener respeto hacia los/as compañeros/as y al profesor/a</li> <li>- Participar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hablarles a los alumnos de "tu", ni permitir que ellos lo hagan con el profesor.</li> <li>- Decir groserías,</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guardar silencio cuando un alumno/a este hablando</li> <li>- Permitir la expresión de ideas propias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltas de respeto</li> <li>- Agresiones físicas ni verbales</li> </ul>
---	---

Fuente: Elaboración propia, basado en la información obtenida de las entrevistas realizadas a profesores y profesoras en el mes de agosto de 2009.

Estos comportamientos si bien han quedado asentados en el discurso, al analizar el contenido de las entrevistas mostraron que no siempre se cumplen.

En los extractos de entrevistas que se presentan a continuación, se muestran algunas de las proyecciones valorativas referidas a los comportamientos que deberían tener los y las alumnas, tales como la no agresión verbal o el respeto por la persona que está hablando en un determinado momento, dejando entrever una particularidad de comportamientos que caracterizan en este caso a las mujeres, lo cual es un hilo conductor para estudiar no sólo los comportamientos que tienen ellas, sino también los hombres y conocer cuál es el significado que se le da a esta actividad de ambos géneros.

En relación a los comportamientos que tienen alumnos y alumnas dentro del salón de clase, las y los profesores fueron muy explícitos y abarcativos en sus exposiciones, explicando una gran variedad de comportamientos donde poco aparecen los comportamientos deseados, y si los no deseados, como lo muestran los siguientes testimonios.

*O sea es normal, así desde las groserías, eso no es nada de ofensivo para ellos y luego se golpean, y yo les digo por qué deja que lo golpee, o sea, por qué me dicen mire me pego, y yo les digo ¿y? Si les digo, eso es lo que usted permite, y también con las mujeres es que se llevan así con groserías, pero es que ellas hablan también así. Cuando se juntan esos grupitos se hablan muy feo, cuando se juntan son muy llevados, sí, para unos para otros [tanto hombres como mujeres] Pues... a mi no me gusta esa relación porque o sea, ellos dicen que son amigos, incluso hay salones donde hay parejas, pero se hablan bien feo, entonces de ahí la...el insulto, la... incluso yo un día le dije a la muchacha que por que permitió que le hablaran así, pero me dice, así nos hablamos, se hablan así con groserías,[ella dijo] que así estaban acostumbrados, pero le*

*digo a usted se le hace correcto, pues si, o sea me dijo que si, pues porque yo creo que así ha vivido (MMIA).*

En esta primera parte del testimonio, la maestra que imparte clases en la especialidad de Informática Administrativa, destaca tres aspectos. El primero de ellos indica, que tanto hombres como mujeres dicen groserías, a lo cual se le agregaría que para los hombres este hecho es valorado, mientras que en la mujer es mal visto. El segundo aspecto a señalar, es que las groserías se dicen entre amigos, o entre el grupo de alumnos, lo cual hace suponer que el uso de groserías no se da entre alumnos/as y profesores/as. Este lenguaje en vez de ser ofensivo, pareciera ser que es un elemento indispensable para las relaciones sociales de los y las estudiantes que permite ser considerado como miembro del grupo, lo cual habla de un sentido de pertenencia, de un hacer que se traduce en la aceptación. El tercer y último aspecto, es la idea de que este vocabulario es una manera de identificarse o hacer una diferencia entre alumnos/as y profesores/as, lo que les da identidad, y les distingue del grupo de adultos, incluso reconociéndolo ante ellos como algo “normal”, como el “así hablamos”.

Por otro lado, los comportamientos que se tienen, que no se especifica si se dan dentro o fuera del salón de clase, manifiestan relaciones de poder ejercido generalmente de hombres hacia las mujeres, plasmadas en actos que así lo muestran, como el ejemplo que retoma la maestra, en la relación de pareja donde es la mujer la receptora de insultos y en ocasiones hasta golpes, los cuales quedan disculpados o justificados por un “*así nos llevamos*”, lo cual da cuenta de lo sutil o explícita que puede llegar a ser la violencia, hasta llegar a ser vista como un comportamiento normal.

En lo que respecta a los golpes, estos quedan clasificados como comportamientos propios de los hombres, los cuales son tenidos como comportamientos de un ejercicio patriarcal dentro de las relaciones intragénero, y que además no son cuestionados por estudiantes, y en el caso de los profesores, estos sólo intervienen si la situación se da dentro de su clase.

Para que una acción de estas características pueda darse, son necesarias dos partes, unas determinadas acciones provenientes de un grupo, los hombres maltratadores y el otro grupo las mujeres que se dejan golpear porque “así se llevan”, ambos forman parte de un sistema de dominación- subordinación.

*Otro día también yo le dije a otro muchacho, así yo también le dije, no le da vergüenza, este, hablar con ese vocabulario, si usted llega con su mamá y le dice así, dice el muchacho, pues “mi mamá me dice cosas peores”. Pues entonces usted empiece, a usted le gusta que le diga su mamá de esa manera, no pues si siento feo, le digo pues entonces busque la manera de corregirlo, a mí me da vergüenza escucharlo, ¿a usted no le da vergüenza decirlo? [Y me responde] “pues a mí me dicen también así”, si así lo que él me dijo, cosas peores me dice mi mamá y pues si todos dicen eso, y así es normal en su casa, hablar de esa manera. Le he preguntado a varios, eso me dijo uno, y luego otros me dicen que sí, que así hablan igual en su casa, que es lo mismo, o sea, que así es en su casa, dicen sí, así es, escuchan a su mamá y a su papá y dicen que todos hablamos igual.*

Continuando con el relato, se hace referencia a la vivencia que algunos alumnos tienen en sus hogares, destacando que el trato que ellos han recibido ha sido precisamente ese, recibir las groserías por parte de la madre, lo cual forma parte de la convivencia familiar, y al señalar que los miembros de la familia “hablan igual”, da indicios de que lo vivido en el seno de la familia, es reproducido en la institución escolar, propiciando la continuación de comportamientos que denotan inequidad entre los sexos; además de un indiferencia ante la posibilidad de cambio.

*No, yo no sé los permito, pero es muy difícil quitárselos, lo que yo hago es que ya no me digan que no digan groserías, nada más les dije a ellos: a la persona que escuche decir groserías ya no le voy a decir porque, ya le he dicho muchas veces, ya nada más aquí en el pizarrón yo escribo su nombre y taches, cada vez que esté diciendo una, y esos son puntos malos en su examen, para su examen, cada mala palabra es este una décima, pero ya hay quien tiene más de 15 taches y les digo es en serio que te los voy a quitar y dicen que no.*

Por otra parte, el comportamiento de la profesora muestra la implementación de medidas de acción para erradicar el maltrato verbal dentro del salón de clase. No se observó lo mismo en el comportamiento del ejercicio de la violencia física,

la cual puede no ser visible o mostrada en el espacio público, o ser considerada como relaciones interpersonales dentro de las cuales su investidura de autoridad como maestra no alcanza a intervenir, o a tener el “*permiso*” para meterse en la vida de los y las estudiantes, con lo cual se manifiesta que no hay hasta este momento un discurso o acciones que hagan cambiar la violencia de género entre hombres y mujeres.

En otro testimonio, un profesor (MHIA) argumentó que la falta de respeto se vive en cada momento, no sólo mediante el lenguaje utilizado cotidianamente, sino que éste tienen repercusión en el comportamiento de las mujeres, al no ser éstas capaces de sostener su postura ante cuestionamientos de sus compañeros varones, con lo cual las mismas mujeres se están faltando al respeto.

Pero para entender más claramente la idea de este profesor a continuación se da un extracto de su entrevista:

MHIA- Heee, lo que primero que hace el hombre cuando tiene que relacionarse con la mujer en cuestión laboral o de trabajos en la escuela es la agresión, es: yo [hombre] te digo como hacer las cosas, yo te digo como hacerlas. Eso es.

E- ¿Y cómo es la reacción de ellas?

MHIA-De sumisión

E- O sea, ¿sí lo aceptan?

MHIA- Claro. Tú me dices. Haz de cuenta que la del conocimiento es ella, es cuando dicen [los hombres] a ver espérame, las cosas son como yo digo, tú no sabes, si no, si no, si ellas, incluso hay niñas que tiene muchos conocimientos pero traen una educación desde su casa que sí, que les han enseñado en la casa, de que el que manda en la casa es el papá, entonces él, el caballero, el muchacho, el hombre le dice como hacer las cosas y ellas lo aceptan así, sin ver si tiene o no la razón el hombre, ellas lo aceptas así, ya después investigan.

E - ¿Pero en ese momento lo aceptan o es hasta después que dicen no, es que esto y esto, o se ha dado el caso de que en ese momento digan no pues es así como yo digo?

MHIA -No, yo creo que primero lo aceptan y después lo analizan.

E-¿Qué será, después de esa clase, a la siguiente, después de cuánto tiempo?

MHIA- Hasta que se dan cuenta de que están mal, que muchas veces no se dan cuenta, a la mejor, bueno, a la mejor no es tema de... o bueno, si debe ser tema de esta magnitud. Pero me ha tocado ver tal sumisión en parejas sentimentales dentro de alumnos, me ha tocado ver agresiones físicas.

E-¿En tu clase, dentro del salón...?

MHIA- No, dentro del salón no, dentro de la escuela me tocó ver que el muchacho le pegó a la señorita dos manazos en la espalda porque no le hizo caso, o sea.

E- ¿Y cuál fue la reacción de ella?

MHIA- ¿De ella? Agachar la cabeza y seguirlo, porque él agarró y se adelantó. No Intervine porque no era mi, no era ni el momento ni el lugar, pero sí me indigné mucho.

E-¿Eso lo has visto en el salón?

MHIA - Dentro del salón de clase he visto agresiones verbales, pero muchas veces han sido recíprocas.

E- Y ante esto que tu ves en el salón de clases ¿Cuál es tu papel, qué haces cuando ves esta situación?

MHIA- Motivar, motivar a que no se dejen y a que he... a que traten de hacerse respetar, porque muchas veces ellos mismos no se respetan, este, no se respetan mucho, simplemente en usar un lenguaje inapropiado, es una forma de faltarse uno mismo al respeto, si yo agarro y le digo alguna mala palabra a un alumno, el alumno es muy lógico que me conteste con esa misma mala palabra o con otras. Entonces lo primero es que ellas aprendan a respetarse a sí mismas, para que los demás las respeten, pero si ellas no se aceptan en ningún sentido es muy difícil que los demás las lleguen a respetar.

E- ¿Entonces tu papel dentro del salón es impulsar?

MHIA -Motivar, motivar más que nada, ayudar a que ellas misma se respeten y a los hombres que aprendan a respetar.

En el primer comentario que hace el profesor, se muestra una primera situación donde supone que las relaciones intergénero, ya sean laborales o educativas conllevan de entrada una relación de agresión, donde, en el caso específico de su clase, ésta se da por parte de los hombres hacia la mujeres

al cuestionar la participación de ellas, donde surge una especie de engaño que consiste en hacerles creer que su aporte no es correcto aunque sí lo sea, situación que pasa desapercibida por las alumnas, generando así, en palabras del profesor, una falta de respeto para con ellas mismas al argumentar que si *“ellas no se aceptan en ningún sentido, es muy difícil que los demás las lleguen a respetar”*.

Bajo este contexto y trayendo al tema los comentarios de todos los y las profesoras, el rol que toman las mujeres observadas, es como uno de ellos comenta: de sumisión y subordinación, la cual puede decirse que es el resultado de todo un conjunto de prácticas discursivas y acciones organizadas, que al reproducirse se dé, de forma intencional o no, al ser llevadas a cabo por los hombres, estos se benefician con la reproducción y conservación de la dominación. El poder, menciona Serret (2001:70) “podría imponerse por la violencia, lo cual implica que quien tiene el poder y lo conserva es, al mismo tiempo el más fuerte que quien no lo tiene; o bien, por el adoctrinamiento o ideologización de quien o quienes se domina, que en última instancia implica el engaño”.

Dentro de esta concepción de la autora respecto del ejercicio del poder, menciona que se da un “engaño”, el cual, es en este caso, es que las alumnas no se dan cuenta de que su participación y juicios no están errados; este comportamiento es explicado por el profesor y la profesora, como un resultado de lo vivido en el hogar, donde el padre de familia es quien lleva las riendas, y que en cierto sentido este argumento se sostiene con lo dicho por otro u otros alumno respecto de que el comportamiento que él tiene, es debido a que eso es lo que se vive en su casa.

Si estos esquemas de pensamiento son socialmente establecidos y reproducidos a nivel personal y grupal dentro del salón, veamos a continuación que es lo que observa el profesor respecto de la participación de las mujeres dentro de su clase.

*Cuando se está explicando un tema en la clase, normalmente quienes hacen más preguntas son las mujeres, les da menos pena mostrar que no están haciendo bien las cosas...yo creo que les da menos pena, son más curiosas, yo considero que la mujer es curiosa por naturaleza, no les gusta quedarse con la duda... a veces muchos hombres por el miedo a la burla por el miedo a la comparación, este nos da pena decir las cosas ¿no? o en este caso preguntarles. En la mujer no, en lugar de quedarse con la duda lo expresa y eso es mejor ¿no? (MHIA).*

En este comentario se nota una diferencia en relación a la participación que tienen hombres y mujeres dentro de la clase. Tras el comentario: “*quienes hacen más preguntas son las mujeres, les da menos pena mostrar que no están haciendo bien las cosas*”, se encuentra una diferencia respecto a la opinión que tienen los y las alumnas, pues mientras que los hombres son considerados como los que más participan, el profesor observa lo contrario, aunque cabe destacar en este comentario, algunas cualidades adjudicadas a las mujeres, como la de ser más curiosas, o su falta de pena al aceptar que no está haciendo bien las cosas.

*Las mujeres [participan más], por lo mismo de que no quieren que les hagan burla a los demás, son más osadas más atrevidas. En cuestión de entregar trabajos las señoritas colaboran más, pasan más al pizarrón y eso, voy a usar una palabra muy fea pero les gusta más el chisme, el arguende, pero están más interesadas más en participar siempre, si ves, en las actividades de la escuela vamos fácil, los maestros participan menos que las maestras, las maestras organizan la semana cultural, día de las madres, y los maestros participamos muy poco (MHIA).*

En esta segunda participación, se descalifica de cierta forma, la intervención de las alumnas al suponer que la participación carece de valor, por el hecho de que en vez de estar centradas en el proceso enseñanza-aprendizaje, tiende a estar dentro de lo que el profesor llama “chisme”. Entonces, podría suponerse que las participaciones de las alumnas va más en el sentido de hablar y hablar por su característica de ser “chismosas”, lo cual las impulsa a ser más osadas, pero carentes de valor en el contenido de su participación, situación que denota una diferencia en el trato que se tiene para con las alumnas, ya que por otra parte, el comentario que se hace de la participación de los alumnos es:

*Algunos [de los alumnos] es de seguirles la corriente a las niñas, y otros es de rechazo y burla hacia ellas...de agarrar y decir este, ustedes por que están de barberas, ustedes por que quieren quedar bien, o ustedes como son las consentidas. La reacción de sus compañeros normalmente son de rechazo ¿no? de no participar aunque este traiga un beneficio pero pues no. Normalmente es de yo sí le entendí, ya me aburrí aunque no le hayas entendido es ya, vamos a pasar a lo siguiente. Es como si tu entiendes es tu bronca, yo si se y tu no, nunca apoyan, eso se me hace injusto que no apoyan al que no está entendiendo, en lugar de que haya compañerismo, en lugar de que lo jalen lo dejan (MHIA).*

Al respecto de este comentario, hay un supuesto, que los hombres, sepan o no del tema están “obligados a ayudar” a las mujeres, quienes generalmente son las que no entienden, y el dejar de ayudar es injusto, pues es una acción que no expresa compañerismo. Por otra parte este comentario denota segregación y sexismo, como si la clase se desarrollara con estos grupos separados y a pesar de ello, no se reparan en la posibilidad del apoyo entre ambos, generando una diferencia por género en la convivencia cotidiana.

El profesor que imparte clases en ambas especialidades, reconoció cierto liderazgo titubeante y tímido de algunas mujeres a pesar de ser líderes, en el momento de expresarse ante el grupo, la participación se retrasa y se hace con voz baja. Al inicio del semestre se destacaron por su participación y aprovechamiento, su participación era activa, sin miedos y sin timidez, sin embargo después de la segunda evaluación parcial, estas cambiaron su comportamiento, dejando de participar, y entregando sus trabajos con menor calidad no sólo en la presentación sino en contenido.

La explicación que da éste profesor, es de que ellas fueron vistas dentro del salón como las “matadas” o las “nerds” del salón, lo que generó comentarios desagradables, razón por la cual ellas decidieron no participar, o participar sólo cuando se les preguntaba, con la finalidad de no ser señaladas como las “raras” del salón y ser aceptadas.

Esta situación, como se podrá ver tiene un doble significado en este grupo, pues por una parte el comportamiento que hacía destacar a las alumnas fue acallado por el grupo de alguna forma, manifestándose una reacción de poder basada en el extrañamiento de las formas particulares de comportamiento de estas dos alumnas, las cuales cambiaron en un segundo momento, de acuerdo al orden preestablecido por el mismo grupo, donde el comportamiento “regular” entre los sexos es lo que predomina y es necesario para conformar el grupo, e ir formando una identidad grupal, la cual se manifiesta también en lo que respecta a la identidad intragenérica, que posibilita una retroalimentación y aprovechamiento escolar de todos y sus miembros.

Otra maestra entrevistada, muestran las cualidades de las y los estudiantes es el siguiente.

*De las personas que ya uno detecta de las que saben más y de las que saben menos. Las que saben más son los que pueden dar una opinión, o sea, si yo explico este procedimiento, pero esto [dicen los alumnos] también se puede hacer de esta manera...las mujeres hacen más estas observaciones, porque ellas ya han manejado eso que estamos viendo, entonces ya tiene otras maneras de hacerlo también y aportan eso...[esa participación] depende de cómo son ellas, depende del carácter que son ellas, depende de...la forma del comportamiento por que la que hacen estas observaciones son las que dentro del salón no hacen, he..No dicen groserías, este, están más dedicadas al estudio, entregan trabajos puntuales, en el laboratorio están ellas dedicadas al trabajo, no están...no se levanten de sus lugares más que por necesidades, entonces son ellas las que están dedicadas al estudio, las que vienen a hacer eso (MMIA).*

Aquí, una profesora explica específicamente el caso de algunas alumnas de Informática Administrativa, las cuales, dentro su clase son quienes hacen más observaciones acerca de los procedimientos a seguir, son ellas las que proponen otra forma de trabajar con las prácticas para llegar al mismo resultado, mientras que los hombres solamente participan cuando se les pide que lo hagan. Algunas de las características que la profesora observa en estas alumnas que a su juicio son “buenas estudiantes” son: el ser cumplida, no decir groserías, no levantarse de su lugar, etc., características que son valoradas dentro de su clase.

Este comentario es importante destacarlo, ya que muestra una contradicción en la autopercepción que tienen las alumnas, pues como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, mientras que ellas se observan con ciertas limitaciones en la participación, la profesora destaca o señala su actividad en clase, puntualización que se hace también con los hombres en el siguiente comentario

*Los hombres participa nomás cuando se le pregunta, o sea que él tenga la iniciativa cuando hago una pregunta abierta no, nada más específicamente usted me contestas esto, pero no saben por lo general lo que se le está preguntando, empieza a leer y le digo: no lo va a encontrar ahí porque no se lo acabo de dar. Entonces no está poniendo atención en lo que se le está diciendo. Es que se chivean los hombres también, porque les empiezan a hacer burla, pero no porque conteste una mujer, sino porque los demás hombres se burlan de ellos. Y no son las mujeres, son los mismos hombres.*

Nótese en este testimonio, que a los alumnos también les cuesta trabajo expresar su propio punto de vista al igual que a las mujeres, sin embargo es una característica que no ha sido tomada en cuenta en la cotidianidad de las clases, situación que es ignorada en la participación de los hombres y señalada en el caso de las mujeres, siendo un punto que genera desigualdad entre ambos, lo cual no quiere decir que los hombres estén exentos de la burlas, pero es más tolerada entre ellos mismos, por el hecho de que entre éstos se da la identificación intragenérica y no un extrañamiento, como suele suceder en el caso de las mujeres.

En lo que respecta al tono de voz que utilizan los y las estudiantes de ambas especialidades en sus participaciones, los comentarios emitidos por los y las profesoras fue el siguiente:

*El tono de voz en las participaciones es de timidez, aunque sean la líderes, les da pena, les da pena, así como que tardan en hablar, o sea sí se les escucha, pero tardan en hablar, es así como que les da miedo a que les vayan a decir que están mal y pues en ese aspecto yo las apoyo mucho, ¿no? hablen no importa si están mal, si están mal pues para eso estamos aquí para que se corrijan y para que aprendan (MHIATS).*

Este comentario, por parte del profesor que da clases en ambas especialidades, habla del grupo de Trabajo Social de primer semestre, donde si

bien ha identificado a algunas mujeres líderes, esta cualidad no hace que el tono de voz cambie.

*El tono de voz generalmente es entre cortada, lo que más trasciende es la timidez, no importa el género. Normalmente es lo que más sobresale, el que te dice, aunque no sepa nada con firmeza ¿no?, te hace la pregunta o te hace la afirmación aunque no sepa, pero normalmente es con timidez, yo creo que hemos cometido la equivocación los maestros de tratar de imponer nuestras propias reglas, que a veces es difícil que los muchachos se expresen (MHIA).*

En estos testimonios, por unanimidad profesores y profesoras encuentran en el tono de voz de los y las alumnas la misma característica de timidez, pero definitivamente el significado es diferente para hombres y mujeres. Es posible que compartan ciertas causas de esta timidez: por ejemplo, es lo imponente que puede resultar para el alumno o alumna la presencia y/o personalidad del profesor o profesora, la misma materia que imparte o su reglamento dentro del salón de clase, miedo a equivocarse, exponerse frente al grupo. Pero definitivamente el significado de tener cuerpo femenino o masculino dará un sentido y significado diferente a la timidez.

Así mismo, se destaca el comentario donde se hace una diferencia por géneros, donde se señala que “hay más niñas que son más tímidas que los niños, son como más cerradas un poco”, lo cual cae en la idea de que las mujeres son calladas, tímidas, etc., lo que denota una creencia tradicional del comportamiento que tienen hombres y mujeres, aunque cabe señalar que, también existen “niños” tímidos que por lo mismo no participan en las actividades escolares.

De entre todos los testimonios, se encontró uno que contradice los anteriores, donde una profesora comentó que las participaciones de las mujeres son las que tienen un tono de voz firme y que ella supone que es porque hay seguridad en la respuesta.

*El tono de voz, si se nota en el tipo de voz o lo que quiera. Cuando no están seguros de su respuesta, que la están adivinando, casi entre dientes para ellos y sí les hago que lo*

*repita, es que no lo escucho, es que no le entiendo y entonces a veces mejor dicen es que no sé, mejor pregúntele a otro, pero yo sí alcanzo a escuchar la respuesta, pero quiero que me la diga bien, con voz que este seguro de lo que esté diciendo y luego ya me dicen no sé pregúntele a otro.*

*El tono de voz de las mujeres son... aunque lo que digan no está bien son firmes en lo que dicen, o sea tienen una voz o sea más fluida...para contesta, pues esto es por la seguridad que tengan los chavos es lo que pienso (MMIA).*

En este comentario aparece una característica que pudiese poner en riesgo la participación tanto de hombres y mujeres, y es que se evidencia el titubeo e inseguridad del alumno o alumna ante su respuesta, y que al ser obligados u obligadas a repetirla, que de por si no se está segura de ella, lo que se está generando es una negación a la participación y a un mantenimiento de la inseguridad al participar.

Aunado a esta característica, se puede considerar también el factor del sexo del profesor o profesora, como elemento que propicie o no la participación de alumnos y alumnas dentro de la clase, y al respecto, la visión que estos tienen es la siguiente:

*El sexo no, en hombre y mujer no, sino cómo va a impartir la clase, en la actitud del maestro, de cómo va a impartir las clase, es lo que cada alumno de si va a poner atención o no va a poner atención (HIA5).*

*Con una maestra, porque un maestro me gusta y me pone nerviosa, entonces no contesto y con la maestra aunque sea digo cualquier tontería (MTS5).*

*Con mujeres, si me llevo más con una maestra, confió más porque, no sé, bueno también depende de la maestra porque si está la maestra a la que le tengo más confianza sí me ayuda bien a la duda que tengo y todo, y hay algunos maestros que no, pero sí me acerco más a las mujeres, con una maestra, es que no sé, es que estoy acostumbrado a estar con más mujeres y pues ya.*

Estos comentarios centran la participación en dos aspectos diferentes, el primero de ellos relacionado netamente con la clase y sus contenidos, y el segundo centrado en aspectos personales; de estas dos cualidades, fueron

pocos los comentarios que se colocaron indistintamente en la influencia que tiene el sexo del profesor o profesora en la participación del alumno o alumna, centrando la atención en la forma, contenido de la clase y la actitud del docente. Mientras que en los restantes testimonios tanto de hombres como de mujeres, hubo una tendencia a preferir a las maestras por verlas como personas más confiables para resolver dudas, así como para escuchar las situaciones personales.

Es importante subrayar que investigaciones sobre la educación, desde género, han encontrado que la elección y las actividades de las profesiones tienen un sesgo sexista, es decir enfermería, psicología, medicina, trabajo social, nutrición, maestra, educadora etc., se vinculan al rol de las mujeres, a una extensión del trabajo doméstico, son ocupaciones socialmente en clave femenina, posiblemente por ello los estudiantes reportan que se sienten más atraídos/as en hacer las preguntas.

Otro aspecto a destacar es el aprovechamiento escolar, del cual se tienen las siguientes opiniones.

*El aprovechamiento escolar también está muy parejo, porque tengo alumnos que son muy buenos y este, también mujeres que le echan ganas y así, pero sí está parejo en cuanto a los, están bien vaya no hay más hombres o más mujeres, están muy parejos, sí (MMIA).*

*Si vamos en porcentajes, aunque tengo ahorita más hombres, son las mujeres, creo que se debe a que tienen más deseo de sobresalir por costumbre, por historia, el hombre siempre ha tenido más facilidad, o por lo menos eso creemos para sobresalir que las mujeres, entonces se les dan las cosas un poquito más fáciles, yo creo que la mujer está más acostumbrada a, o por lo menos la mayoría que está estudiando a nivel medio superior, tiene deseo más de sobresalir para ser alguien, alguien que dependa de ella misma, yo creo que por ahí va el asunto (MHIA).*

*No pues las mujeres son las que tiene mayor aprovechamiento escolar, yo siento que es porque son más dedicados. En la tarde muchos de los chavos trabajan, otros si de plano son, les gusta el relajo, pero las mujeres con como que más interesadas en la cuestión académica, en todo le tiene que ir bien, la mujeres saben que les pagan la escuela y tiene que aprovechar eso, los hombres como que son más como es cuestión de*

*enfoques, yo pago o me pagan la escuela, entonces saque lo que saque no importa, yo creo que es por eso, más que nada la mujer tiene un poco más de conciencia de eso que el hombre en cuestión de maduración y decir le tengo que echar ganas porque me lo están pagando y me está costando (MHIA).*

Concordamos con los y la entrevistadas, son las mujeres quienes tiene un mejor promedio o aprovechamiento escolar, a pesar de las burlas, el miedo, y la poca participación, etc.

Para finalizar ahondaremos sobre las representaciones que poseen los maestros respecto a la preferencia de hombres por cursar la especialidad de Informática Administrativa y las mujeres por Trabajo Social, al respecto las y los entrevistados mencionan lo siguiente:

*La especialidad es para los dos, es que Informática Administrativa es por ejemplo más administrativo y como que le interesa más a los hombres, pero Trabajo Social también igual, o sea, en trabajo social yo te puedo decir: los hombres son más abiertos ¿no? están más a no estar tanto a tener un conflicto y guardárselo para siempre, incluso a sacarlo luego, luego ¿no? Igual son aptos como las mujeres, pero no, las dos carreras o los dos tipos de materias, los dos si entienden las materias y las sepan manejar no hay problema. Considero que los hombres eligen más Informática y las mujeres más Trabajo Social por cuestión social ¿no?, así como que soy hombre y tengo que llevar el pan a la casa y esta carrera me da más dinero, y en la mujer no es tanto, y también es lo social, es Trabajo Social, trabajo con la gente, ayudo a la gente y debe de ser un poco más sentimental, un poco más humana por así decirlo, entonces a la mujer le queda, más que nada es por eso, bueno yo pienso, una sociedad te va jalando a eso (MHIATS).*

En este referente, se pueden puntualizan dos aspectos: El primero se refiere a las cualidades adjudicadas a hombres y mujeres por parte del profesor, que al parecer se relacionan con características de personalidad. Por lo tanto pareciera ser que para este profesor los hombres también son capaces de demostrar lo que sienten o piensan, por lo tanto, al ser sensibles a las problemáticas sociales, tienen cualidades para ejercer la profesión. Por otra parte, queda al descubierto la idea o creencia de que las mujeres son las que tienen esas cualidades de forma “natural”.

El segundo aspecto a señalar, se relaciona con el anterior, en el sentido de que, si la profesión se elige por cuestiones predeterminada socialmente, como las características adjudicadas a hombres y mujeres, entonces podría suponerse que hay una tendencia a mantener la idea de que lo natural es lo que “debe de seguirse”, y como lo “natural”, que en realidad no lo es, en la mujeres es el escuchar, ayudar, sostener; y en el hombre el llevar el sustento a la casa, entonces las profesiones se insertan en papeles genéricos que permiten continuar con esa tendencia “natural”.

*La especialidad es por igual, para hombres y mujeres por que todos tenemos la misma capacidad de desarrollar lo que estamos haciendo, en eso yo no considero que sean diferentes, tiene las mismas habilidades y si no las tiene las pueden desarrollar....pues para lo que se refiere a todo de las computadoras lo que necesitan es lógica y dedicación, no necesitan más, lógica y dedicación, pero que les guste porque si no les gusta no lo van a hacer.....Ahorita la desarrollan más, yo creo que las mujeres, pero porque hay más mujeres que hombres en todos los grupos, pero yo considero que por la cantidad que hay, por la proporción, pero si no sería igual (MMIA).*

En este comentario se alude más que nada a las cualidades que se deben tener para ser estudiante o profesionista en esta carrera, sobresaliendo el gusto por lo que se hace o se estudia, que de ser así, entonces, serían más las mujeres las que están estudiando lo que les gusta.

*No, yo considero que no tiene diferencias de género, por lo menos informática administrativa no, incluso yo siento que se podría desarrollar más una señorita que un joven por la... esta cuestión de que socializan más pero no, en este caso no, yo conozco muchas carreras o especialidades que si pueden ser marcadas más en específico...en la especialidad [de IA ]hay más hombres que mujeres, yo creo que las señoritas cuando les preguntan que especialidad quieren normalmente se van a Trabajo Social que en este caso si sigue marcado más para el género femenino ¿porque?, por costumbre, porque consideran que es para m...porque socialmente se considera que es para mujeres informática, digo, trabajo social, entonces yo porque, mejor me voy a informática administrativa (MHIA).*

Nuevamente, en este otro comentario se destaca la situación social como elemento que determina la elección de carrera, lo que podría considerarse

como un factor que influye en el mantener los roles los roles femeninos y masculinos de las profesiones dentro de la institución.

*La especialidad de Informática Administrativa es para los dos, porque actualmente todo mundo usa las computadoras, o sea, las secretarias, los abogados, todos, entonces básicamente todos deben saber computación, no pueden quedarse, por lo menos saber lo básico (MMIA).*

En este último comentario, donde se quiso dar una igualdad genérica a las profesiones, lo que se encontró es una identificación de carreras propias para hombres y mujeres, donde ellas son secretarias y ellos abogados. Situación que muestra que en el discurso se pretende dar equidad en las profesiones, que es lo que nos ocupa, pero que sin embargo, la inercia, la costumbre o el hábito, hace que se identifiquen estas contradicciones.

Estos comentarios sostienen que ambas especialidades son aptas para ser estudiadas tanto por hombres como por mujeres, señalando que las cualidades que deben de tener las personas, es que les guste, o bien que estén en la disposición de desarrollarlas, para lo cual no hay impedimentos de género.

Por otro lado la tendencia para explicar la razón por la cual los hombres eligen Informática Administrativa y mujeres Trabajo Social. Lo anterior tiene que ver con en el tipo de educación genérica recibida dentro de la familia. O por los roles que la sociedad ha designado a hombres y mujeres y que las profesiones elegidas no alejan a los sexos de lo que se espera de ellos y ellas. Pero también tiene un importante peso el avance de la tecnología y la valoración que se les da a las profesiones que manejan esta tecnología.

## CONCLUSIONES

La teoría que se utilizó para organizar este trabajo fue la teoría de las representaciones sociales. Las representaciones sociales (RS) son conocimiento del sentido común, construcciones sociocognitivas; procesos cargados de significados, las cuales se construyen por diferentes fuentes de información, de experiencias tanto individuales como grupales, lo que les da el carácter de históricas, sociales y dinámicas.

Las RS como paradigma permite organizar, analizar y explicar los datos empíricos de nociones, valores, concepciones y estereotipos que poseen, en este caso, maestros/as y estudiantes sobre las relaciones entre los sexos. Las RS nos permiten establecer los vínculos entre la cotidianidad y la metáfora de la representación como expresión de elaboraciones sociales, históricas, cognitivas que los sujetos desde sus grupos de pertenencia elaboran.

Una de las nociones que permite estudiar el sexismo en la educación, es el género. El género es un producto sociocultural. El género permite develar que las diferencias, jerarquías y desigualdades entre hombres y mujeres son culturales sociales e históricas.

Los estudios de género como una nueva perspectiva desde la cual se pueden analizar diversos hechos que cobran relevancia, pues el género complejiza las relaciones entre los sexos; al subrayar que las relaciones genéricas están cargadas de significados y símbolos que traban y anudan estas relaciones. Pero, también el género devela la inequidad en las relaciones entre los sexos. Se vuelven comprensibles las situaciones sexistas que viven los géneros, al mostrar la existencia de desigualdades, debido a la diferencia sexual.

Esta noción, el género, que permite estudiar el sexismo en educación. El género es un producto sociocultural. Por ello se ubica en el terreno de la cultura, permitiendo develar que las diferencias, jerarquías y desigualdades entre hombres y mujeres son culturales sociales e históricas.

En el terreno de la investigación la perspectiva de género permita analizar las relaciones entre los géneros, las desigualdades, pero también, desde un enfoque de género es posible promover el desarrollo de políticas de igualdad.

Este trabajo pretende seguir esta línea exploratoria, centrando su objetivo en conocer, analizar y comparar las representaciones que alumnos y alumnas de preparatoria hacen del género y así recorrer el velo de las limitaciones y posibilidades de hombres y mujeres en el sistema educativo.

Se eligió una metodología cualitativa que permitiera observar las RS de los y las estudiantes y maestros/as. A través de una serie de entrevistas semiestructuradas donde se manejarán: las nociones, valores, prejuicios, que se tiene sobre las relaciones intergénero e intragénero expuestas a través de relatos de sus experiencias dentro del salón de clase.

Uno de los supuestos desde los cuales se inició esta investigación fue que en los discursos que hay entre profesores y alumnos permitía una reproducción de roles tradicionales de género.

Lo que se encontró fue que si bien las relaciones entre alumnos/as y profesores/as se enmarcan en un quehacer laboral, esta situación tiende a limitar a ambos a tener un contacto más personal, así mismo, se señala que además de lo anterior el sexo del profesor representa también una limitación para que haya una interrelación más cercana o de camaradería.

Las prácticas educativas de maestros/as y estudiantes, sus visiones genéricas son complementarias, ambiguas, contradictorias y excluyentes, ya que por una parte se alienta a las mujeres a tomar un rol más participativo, donde se defiende su integridad y sus puntos de vista; y por otro lado la ideología que se tiene del ser mujer y hombre caen en estereotipos, asignando cualidades a hombres y mujeres que conservan los roles tradicionales.

Se pudo apreciar que las áreas de formación profesional, Trabajo Social e Informática Administrativa, tienden a objetivarse en personalidades genéricas.

A las especialidades se les adjudica, por el por el número de estudiantes, por las actividades realizadas, por las cualidades por sus cualidades se perfilan propias de hombres o mujeres. Podemos observar que existen estereotipos de que hay profesiones específicas para un género y para otro. A pesar de que en el discurso se habla de una igualdad, en las acciones la igualdad está ausente. Así las especialidades toman forma de hombre y de mujer con las siguientes características.

ESPECIALIDADES	
TRABAJO SOCIAL	INFORMÁTICA ADMINISTRATIVA
<p><b>CARACTERÍSTICAS</b></p> <p>Femenina: Poca matrícula en la especialidad, ocupada en su mayoría por mujeres, las cuales son pasivas, tiernas, cuidadosas, estudiosas, dedicada al trabajo asistencial, de servicio.</p> <p>Se mantiene en un ambiente privado, se ve como una continuación del rol materno que provee cuidados, atención, escucha, apoyo, y habilidad para resolver problemas que conciernen a aspectos socioeconómicos y humanos.</p> <p>Su campo laboral está centrado en el emplearse en una institución y no en ser su propio jefe, actividad que no es bien pagada y por lo tanto una actividad menos deseada.</p>	<p><b>CARACTERÍSTICAS</b></p> <p>- Masculina: conforma la mayoría de la matrícula y es ocupada en su mayoría por hombres, que son activos, dedicados al trabajo empresarial, de negocios y vinculado a la tecnología, su ambiente es público. Con aspiraciones de independencia y de buena remuneración.</p>

Bajo esta perspectiva, existen prejuicios, estereotipos que limitan, a los género y los posibles cambios en los roles tradicionales. Bajo esta dinámica se puede comprender las actitudes de sumisión y adaptación de las mujeres. Ellas enfrentan situaciones que las limitan y las controlan en su desarrollo académico y posiblemente en su práctica profesional. Una de las resistencias a las formas de control es ser “llevada”, aunque esto le cueste la pérdida del respeto con sus compañeros/as.

Las vivencias de los y las estudiantes de esta preparatoria, son expresiones de de las limitaciones en el rol que hombres y mujeres. Los comportamientos y

acciones contrarias a las expectativas sociales acarrear sanciones, desacreditación y aislamiento. Por tal situación, la reproducción de roles tradicionales genéricos en la escuela se producen y reproducen por medio de sus prácticas, de las normas, sanciones y valoraciones.

Sin embargo resulta esperanzador que las mujeres por una parte acceden a la educación, que ingresen a carreras consideradas propias para varones y que se destacan por sus calificaciones y dedicación. Es notable como el discurso de la igualdad entre los sexos aparece de manera constante en el discurso institucional, de los y las maestros/as, de estudiantes, pero, pareciera que entre las palabras y la práctica falta construir puentes que permitan y faciliten la igualdad entre hombres y mujeres en el espacio escolar.

## ANEXOS

### Anexo No. 1 Encuesta aplicada a la muestra

**SEMESTRE Y ESPECIALIDAD:** \_\_\_\_\_

1.- ¿Cómo te enteraste de la existencia de la preparatoria?

Radio \_\_\_\_\_ Periódico \_\_\_\_\_ Amigo(a) \_\_\_\_\_ Familiar \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

2.- ¿Fue esta preparatoria tu primera opción para estudiar?

\_\_\_ SI      \_\_\_ NO

3.- En caso de haber contestado NO a la pregunta 2, coloca en la línea el número 1 para señalar tu primera opción, el 2 para la segunda y el 3 para la tercera

\_\_\_ COBAQ  
\_\_\_ CETIS  
\_\_\_ CEBTis  
\_\_\_ CONALEP

\_\_\_ PREPA NORTE  
\_\_\_ PREPA SUR  
OTRA: \_\_\_\_\_

4.- ¿Habías estudiado antes en otra preparatoria?

Si \_\_\_\_\_ ¿en cuál? \_\_\_\_\_  
No \_\_\_\_\_

5.- ¿Por qué razón no continuaste en esa escuela?

\_\_\_ Por tener materias reprobadas      \_\_\_ Por peleas dentro de la institución  
\_\_\_ Por problemas económicos      \_\_\_ Por problemas con maestros  
\_\_\_ Por problemas familiares      \_\_\_ Por problemas administrativos  
Otro (explica): \_\_\_\_\_

6.- ¿Tú elegiste estudiar en esta preparatoria o alguien más eligió por ti?

\_\_\_ Yo la elegí      \_\_\_ Otro (s) eligieron por mi      \_\_\_ Otro

7.- ¿Por qué elegiste estudiar en esta prepa?

\_\_\_ Queda cerca de mi casa      \_\_\_ Me aceptaron extemporáneamente  
\_\_\_ Tiene buen nivel académico      \_\_\_ Fue la única que me acepto  
\_\_\_ La eligieron mis padres      \_\_\_ Aquí estudia un familiar  
\_\_\_ Es económica      Otro (explica): \_\_\_\_\_

8.- ¿Qué opinión tienes de la preparatoria?

\_\_\_ Es una buena escuela      \_\_\_ No es de mi agrado  
\_\_\_ Es una mala escuela      \_\_\_ Es una pésima escuela  
\_\_\_ Está bien pero podría mejorar      Otro: \_\_\_\_\_

9.- ¿Qué es para ti una buena escuela?

\_\_\_ Aquella donde enseñan teorías relacionadas con cada materia  
\_\_\_ Que tenga canchas y áreas recreativas  
\_\_\_ Que tenga una gran cafetería

- Que los profesores estén capacitados y expliquen bien
- Que sea económica
- Que cuente con las condiciones físicas adecuadas
- La que tiene biblioteca

Otro (explica): \_\_\_\_\_

10.- ¿Qué es para ti una mala escuela?

- Donde le maestro no maneja bien los temas
- Donde no hay cafetería
- Donde no hay canchas
- Donde hay vigilancia

Otro (explica): \_\_\_\_\_

11.- ¿Cómo catalogas a la preparatoria?

- Es una buena escuela
- Es una mala escuela
- Es una escuela regular
- Es una excelente escuela
- Es una pésima escuela

Otro: \_\_\_\_\_

12.- ¿Qué características positivas ves en la preparatoria?

- Permite hacer amigos
- Permite estudiar
- Tiene los recursos materiales indispensables
- Cuenta con profesores que manejan su materia
- Hay un trato equitativo ente hombres y mujeres
- Permite participar de los eventos que organiza
- Las materias que llevo se relacionan con el ámbito laboral

Otro: \_\_\_\_\_

13.- ¿Qué características negativas ves en la preparatoria?

- No me permite hacer amigos
- No cuenta con lo necesario para mi aprendizaje
- Los profesores/as no manejan su materia
- No tiene un trato equitativo ente hombres y mujeres
- No permite participar de los eventos que organiza
- Las materias que llevo NO se relacionan con el ámbito laboral

Otro: \_\_\_\_\_

14.- ¿Cuántos semestres has cursado en la preparatoria?

- De 1 a 2
- De 3 a 4
- De 5 a 6
- Más de 6

15.- ¿Por qué elegiste esa especialidad?

- Me gusto y era lo que quería estudiar
- La escogieron por mí
- Porque se relaciona con lo que quiero estudiar en la universidad
- Porque no tenía otra opción
- Porque era la única que había

Otro: \_\_\_\_\_

16.- ¿Qué sabías de la especialidad antes de inscribirte?

- Nada
- Sus características (materias que lleva, horarios, etc.)
- Que algunas de sus materias son teóricas
- Que algunas de sus materias son prácticas
- Su objeto de estudio (que trabaja con personas o con computadoras)
- Las habilidades que debe de la persona para estudiar ese especialidad

Otro: \_\_\_\_\_

17.- ¿Investigaste acerca de que se trataba o que se estudia en la especialidad que elegiste?

- Si  Por Internet \_\_\_\_\_
- Pregunte a un amigo \_\_\_\_\_
- Pregunte en la misma escuela \_\_\_\_\_
- Otro: \_\_\_\_\_
- No

18.- ¿Qué sabes de la especialidad que NO elegiste?

- Nada
- Sus características (materias que lleva, horarios, etc.)
- Que algunas de sus materias son teóricas
- Que algunas de sus materias son prácticas
- Su objeto de estudio (que trabaja con personas o con computadoras)
- Las habilidades que debe de la persona para estudiar ese especialidad

19.- ¿Investigaste de que se trataba o que se estudia en la especialidad que NO elegiste?

- No
- Si
- Poco
- Otro: \_\_\_\_\_

20.- Al estar en el salón de clase ¿Qué comentarios has escuchado acerca de la opinión que la profesora tiene de los y las alumnas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21.- Menciona tres características (físicas, intelectuales o emocionales) que consideres que tienen las mujeres de tu escuela o salón.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

22.- Menciona tres características (físicas, intelectuales o emocionales) que consideres que tienen los hombres de tu escuela o salón.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

23.- Del siguiente listado menciona tres palabras que se relacionen con cada uno de los conceptos

- a) Mujer                    \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_
- b) Hombre                \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_
- c) Tradicional            \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_
- d) Alumno/a              \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_
- e) Escuela                \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_                    \_\_\_\_\_

- f) Equidad \_\_\_\_\_
- g) Género \_\_\_\_\_
- h) Sexo \_\_\_\_\_
- i) Jerarquía \_\_\_\_\_
- j) Profesor/a \_\_\_\_\_

24.- De la siguiente lista marca con una "X" aquellas actividades que con mayor frecuencia el/la profesor/a encomienda a los hombres

- Barrer el salón
- Mover sillas
- Recoger basura
- Decorar el salón
- Sacar copias para el grupo
- Borrarr el pizarrón
- Lavar algún objeto
- Ir a dar un aviso a la dirección
- Poner orden
- Encargado de alguna actividad

Otro: \_\_\_\_\_

25.- De la siguiente lista marca con una "X" aquellas actividades que con mayor frecuencia el /la profesor/a encomienda a las mujeres

- Barrer el salón
- Mover sillas
- Recoger basura
- Decorar el salón
- Sacar copias para el grupo
- Borrarr el pizarrón
- Lavar un objeto
- Ir a dar un aviso a la dirección
- Poner orden
- Encargada de alguna actividad

Otro: \_\_\_\_\_

26.- Menciona tres comentarios que hayas escuchado por parte de tus compañeros respecto de la especialidad que cursan.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

27.- Menciona tres comentarios que hayas escuchado por parte de tus compañeros respecto de la especialidad que NO cursan.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

28.- ¿Consideras que las especialidades (Informática Administrativa y Trabajo Social) son elegidas dependiendo del sexo de la persona?

Si  No  No se Otro: \_\_\_\_\_

29.- ¿Por qué crees tú que los hombres y mujeres elijan la especialidad de informática?

Hombres: \_\_\_\_\_  
Mujeres: \_\_\_\_\_

30.- ¿Por qué crees tú que las mujeres y hombres elijan la especialidad de Trabajo social?

Hombres: \_\_\_\_\_  
Mujeres: \_\_\_\_\_

## **Anexo No. 2 Guía de entrevista aplicada a alumnas y alumnos**

- 1.- ¿Podrías platicarme un poco acerca del porqué elegiste la especialidad que cursas?
- 2.- ¿Consideras que alguna de las especialidades es mejor que la otra? ¿Cuál y porque? (O bien porque las dos son iguales)
- 3.- ¿Qué características consideras que debería de tener una o un estudiante de esta especialidad? ¿Cuál de estas cualidades consideras que tienes tú?
- 4.- ¿En tu grupo hay más hombres o mujer? ¿A qué crees que se deba?
- 5.- ¿Qué opinas de los grupos mixtos? ¿Te gustaría que en tu grupo hubiera el mismo número de hombres y de mujeres? ¿Por qué?
- 6.- El trato que les da el profesor o profesora es igual para hombres y para mujeres? (explicar)
- 7.- ¿Consideras que el sexo de tu profesor o profesora tiene que ver con tu participación y comportamiento dentro del salón de clase?
- 8.- ¿El profesor o profesora propicia la participación de hombres y mujeres por igual?
- 9.- ¿Dentro de tu clase a quien consideras más inteligentes a los hombres o a las mujeres? ¿Por qué?
- 10.- ¿A quién consideras mejor maestro a los hombres o a las mujeres? ¿Por qué?
- 11.- ¿Consideras que la especialidad que elegiste es para hombres o para mujeres?
- 12.- ¿Quién participa más en tu clase hombres o mujeres? ¿A qué crees que se deba?
- 1
- 3.- ¿Quién tiene mejores calificaciones en tu salón hombres o mujeres? ¿Por qué crees que sea así?
- 14.- ¿Algo más que quieras agregar?

### **Anexo No. 3 Guía de entrevista aplicada a profesores y profesoras**

- 1.- ¿En la especialidad donde colabora ¿Hay más hombres o mujeres?
- 2.- Me podría decir ¿Qué cualidades considera usted que deben de tener las personas que estudian la especialidad que usted imparte en la escuela?
- 3.- Esas cualidades ¿Las ve en sus estudiantes? ¿En quién las ve más en hombres o en mujeres?
- 4.- ¿Qué es lo que usted considera o toma en cuenta para decir que una alumna o alumno es buen estudiante? ¿Podría darme algún ejemplo?
- 5.- ¿Cuando usted explica un tema ¿Quiénes hacen más preguntas hombres o mujeres? ¿Por qué cree que sea así?
- 6.- ¿En las participaciones que tienen los y las alumnas dentro de su clase nota en el tono de voz algunas características particulares como timidez, firmeza, voz entrecortada, etc.? ¿Podría decirme cómo es el tono de voz que utilizan los hombres y cual las mujeres?
- 7.- ¿Considera que el sexo del profesor o profesora limita o permite un acercamiento con los y las estudiantes? ¿De qué forma?
- 8.- ¿Considera que la especialidad donde usted labora es para hombres o para mujeres?
- 9.- ¿Quiénes participan más en su clase los hombres o las mujeres?  
¿Quiénes tienen mejor aprovechamiento académico? ¿Por qué cree que sea así?
- 10.- ¿Ha vivido alguna situación donde el alumno o alumna lo rete o desafíe?  
¿Ha sido un hombre o una mujer? ¿Cuál fue su reacción?
- 11.- ¿Algo más que quiera agregar?

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, S. 2002. Valoración y promoción de los institutos tecnológicos. En revista nueva época, año VIII, número 19.  
www.educacion2002.unam.mx
- Ander-egg E. 2003. Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información. Ed. Lumen Humanitas. México.
- Araya, Sandra. 2002. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* 83 (Cuaderno de Ciencias Sociales 127), San José, Costa Rica.
- Artous, Antoine. 2007. Los orígenes de la opresión de la mujer. México, Editorial Fontamara.
- Austin, J. 1990. Como hacer cosas con palabras. Conferencia VIII, Barcelona, España, Paidós, 1990.
- Banchs, María. 2001. Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *FERMENTUM* (30): 11-32.
- Becher, T. 2001. Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Bertely, M. (compiladora). 2003. Educación, derechos sociales y equidad. Tomo 2 educación y género. Educación de jóvenes y adultos. La investigación educativa en México, 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. México.
- Berger, P., Luckmann, T. 2006. La construcción social de la realidad, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. 2000. La dominación masculina. Ed. Anagrama, España.
- \_\_\_\_\_. 2001. ¿Qué significa hablar? Ediciones Akal, Madrid, España.
- Buenfil, R. 1991. Análisis del discurso y educación, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Castellanos, M. 1965. Manual de trabajo social, editorial La Prensa Médica Mexicana, primera edición, México.
- Castorina, J. 2003. Representaciones sociales problemas teóricos y conocimientos infantiles. España, Editorial Gedisa.

- Correa, Y. 1993. Ingreso y participación de la mujer en la educación superior. Un estudio comparativo de la universidad autónoma de Querétaro y el Instituto Tecnológico de Querétaro (1950- 1990). Tesis de maestría en psicología educativa, Querétaro, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2006. Grupo Editorial RAF, S. A. de C. V.
- Delgado, G. 2000. La problemática de los estudios de género en la relación educativa. En Patricia Bedolla. Estudios de género y feminismo, ed. Fontamara, UNAM, México D. F.
- Dominguez. A. 2009. Félix F. Palavicini. Personaje de la educación técnica en México. En el Cronista Politécnico, revista de divulgación histórica de la presidencia del decanato, Nueva época, año 10, número 40, Enero-Marzo, pp 10-1. [http://www.decanato.ipn.mx/pdf/cronista\\_40.pdf](http://www.decanato.ipn.mx/pdf/cronista_40.pdf).
- Durkheim, E. 2000. Las formas elementales de la vida religiosa. México, D.F, Editorial Colofón, S.A.
- Duveen, G., y Lloyd B. 2003. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Coordinado por José Antonio Castorina, 29-39. España: Gedisa.
- Engels, Federico. 1985. El origen de la familia. La propiedad privada y el Estado, Editores Mexicanos Unidos. S. A.
- Filinich, M. 1998. Enunciación, Editorial Eudeba, Buenos Aires, Argentina.
- Flores, F. 2000. Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social, México, McGraw Hill.
- Foucault, M. 1969. La arqueología del saber, editorial siglo XXI, México.
- Friedlander, W. 1969. Dinámica del trabajo social, editorial Pax, México
- Fuentes, B. 2002. Valoración y promoción de los institutos tecnológicos. En revista nueva época, año VIII, número 19. [www.educacion2002.unam.mx](http://www.educacion2002.unam.mx)
- Galindo, J. 1998. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, Ed. Addison wesley Longman, México.
- Hamilton, G. 1960. Teoría y práctica del trabajo social de casos, Editorial La Prensa Médica Mexicana, México.
- Ibarrola, M. 1993. Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas. Lecturas de trabajo No. 1, Santiago, Buenos Aires, México D. F. <http://caedofu.tripod.com/doc/lecprof/ibarrola2.pdf>

- Iñiguez L. y C. Antaki. 1994. El análisis del discurso en psicología social. Boletín de psicología, número 44.
- Iñiguez L. 2003. Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, Ed. UOC, Barcelona.
- Jodelet, Denise. 1984. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología Social II*, Serge Moscovici, 469-94. Barcelona, España: Paidós.
- \_\_\_\_\_. 2003. Pensamiento social e historicidad. *Relaciones XXIV* (93): 115-32.
- Kay M. y Voorhies B. 1978. La mujer, un enfoque antropológico, Ed. Anagrama, España.
- Kornblit, A. (coordinadora). 2007. Metodologías cualitativas en ciencias sociales, Ed. Biblos metodologías, Argentina.
- Kisnerman, N. 1983. Servicio Social de Grupo, editorial Hunamitas, Buenos Aires, Argentina
- Lacan, J. 2006. Aun, seminario de Lacan libro 20, editorial Paidós, Argentina.
- Lagarde, M. 2001. Cuadernos Inacabados. 25 Género y feminismo, J. C. Producciones, España.
- Lamas, M. 2000. Diferencias de sexo, genero y diferencias sexuales. Cuicuilco, enero-abril, año/vol. 7, número 18, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México, D. F
- \_\_\_\_\_. 2003. El género. La construcción Cultural de la Diferencia Sexual, Ed. Programa Universitario de estudios de Género, PUEG México 2003.
- Levinson. B. 2002. Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana, Editorial Santillana, S. A. México.
- López, F.1996. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio- diciembre, vol. 1, numero 2. Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS.
- Malinowski B. 1975. La vida sexual de los salvajes del noreste de la melanesia, Ed. Morata, España.
- Martín, L. 1997. El orden social de los discursos, el discurso teoría y análisis, 21/22, editorial nueva época, UNAM, México, D. F.
- Mead, M. 1978. Adolescencia y cultura en Samoa. Editorial Paidós, Argentina.

- Mora, M. 2002. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. 1-25, <http://blues.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>
- Morales, S. 2000. Equidad de género en la educación. En Rosa Ma. González, Editorial Porrúa, México D. F.
- Moreno, M. 1986. Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela, ed. Icaria 8de Marzo, Barcelona.
- Moscovici, S. 1979. La representación social: un concepto perdido. En *El psicoanálisis, su imagen y su público.*, 27-44. Buenos Aires: Huemul, [www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf).
- Moscovici, Serge e Ivana Marková. 2003. La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En *Representaciones sociales. Problemas teóricos conocimientos infantiles*, compilado por José Antonio Castorina, 111-52. Barcelona, España: Gedisa.
- Moscovici, S., Hewstone, M. 1984. De la ciencia del sentido común. En *Psicología social II*, Editorial Paidós, Barcelona España.
- Paredes U. 2003. Violencia doméstica: del “no te metas...” a la crónica roja, editorial Mujer Ahora, México.
- Piaget J. 1986. Seis estudios de psicología, Barcelona-Caracas-México, editorial Seix barral, s. a.
- Piña O. J., y C. Yazmín. 2004. Perfiles educativos. La lotería de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles Educativos Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Piña, J. , Furlan, A. y Sañudo, L. (coordinadores). 2003. Prácticas, actores y prácticas educativas. Tomo 2 la investigación educativa en México, 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. México.
- Ramírez, B., y Anzaldúa R. 2001. Subjetividad y Relación Educativa. Universidad Autónoma Metropolitana, Psicoanálisis y Formación Profesional, México D. F.
- Robles, M. 2009. Educación y sociedad en la historia de México, Editorial siglo XXI, México.
- Rodríguez, M. 2004. Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos, *Revista Reis*, pp 165-194. Oviedo, España.
- Rodríguez, Tania. 2003. El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones XXIV* (93): 53-80.

- Rodríguez, T., y .García, M. (coordinadoras). 2007. Representaciones sociales. Teoría e investigación, Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, O. 2003. Entrevista a Denise Jodelet. *Relaciones XXIV* (93): 115-32.
- \_\_\_\_\_. 2003. Entrevista a las representaciones sociales: entretejidos de la razón y la cultura. *Relaciones XXIV* (93): 115-32.
- Rodríguez, A. Historia de la educación técnica, en:  
[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_14.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm)
- Revilla J. A./ C. D. Carrillo. 2006. Representaciones Sociales de mujeres docentes de secundaria con respecto a rasgos femeninos en alumnos varones. Enseñanza e investigación psicológica. Julio-diciembre. Año/Vol. 11, numero 002, pp. 359-371. México.
- Saussure, F. 1998. Curso de lingüística general. Madrid, alianza editorial.
- Serret, Estela. 2001. El género y lo simbólico. La construcción imaginaria de la identidad femenina. Biblioteca de ciencias sociales y humanidades serie sociología, UAM, México D. F.
- Silva, O. 2002. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Razón y palabra, Abril –Mayo, No. 26.  
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>
- Stoner, J., Freeman, R., Gilbert, D., Sacristán, P. 1996. Administración, books.google.com
- Dijk, T. 2002. El análisis del discurso y el pensamiento social, Athenea Digital, Número 1
- Vayreda, A. (1995). Una aproximación al análisis del discurso desde la teoría de la enunciación. Revista de psicología social aplicada, ISSN 1131-6225, Nº 1-2, (Ejemplar dedicado a: Métodos cualitativos en Psicología Social)
- Vela, L. 2002. Más allá de a practica profesional: Hacia una nueva relación escual industria. En revista nueva época, año VIII, número 19.  
[www.educacion2002.unam.mx](http://www.educacion2002.unam.mx)
- Vygotsky, L. 2006. Pensamiento y lenguaje, editorial Quinto sol, México D. F.
- Weber, M. 2006. Conceptos psicológicos fundamentales, alianza editorial, México.

[http://www.sep.gob.mx/wb/sep/sep1\\_Direccion\\_General\\_de\\_Educacion\\_Tecnologica\\_In](http://www.sep.gob.mx/wb/sep/sep1_Direccion_General_de_Educacion_Tecnologica_In)

<http://www.sems.gob.mx/aspnv/detalle.asp?nivel1=1&nivel2=9&x3=3708&x4=10&Crit=4&Cve=627&Usr=0&Ss=>

[http://www.esimez.ipn.mx/wps/wcm/connect/ESIME\\_ZACATENCO/esime\\_zacatenco/inicio/CONOCENOS/IDENTIDAD/HISTORIA/HISTORIA\\_CONT.HTM](http://www.esimez.ipn.mx/wps/wcm/connect/ESIME_ZACATENCO/esime_zacatenco/inicio/CONOCENOS/IDENTIDAD/HISTORIA/HISTORIA_CONT.HTM)

<http://www.oei.es/quipu/mexico/mex09.pdf>