

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

*EL GÉNERO EN LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO
DE SECUNDARIA ACERCA DEL ALUMNADO*

TESINA

**QUE PARA OBTENER LA ESPECIALIZACIÓN DE
GÉNERO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

ENEDINA RESENDIZ RAMÍREZ

DIRECTORA: MTRA. MA. DEL PILAR MIGUEZ FERNANDEZ

MÉXICO, D.F., 2003

ÍNDICE

Pág.

Introducción

Capítulo Uno

Representaciones de tipo social y mental.....6

A. Representaciones Sociales.....7

B. Representaciones Mentales.....11

C. La construcción del Género.....13

Capítulo Dos

Importancia de las representaciones.....17

A. Representaciones Mutuas.....17

B. Representaciones Estudiante- Docente.....20

C. Representaciones Docente- Estudiante.....21

D. Representaciones de Género en los Docentes.....25

Capítulo Tres

Metodología31

A. Técnica.....32

B. Procedimiento36

Capítulo Cuatro

Resultados.....39

A. Análisis Comparativo.....43

Conclusiones.....55

Bibliografía.....62

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito analizar las representaciones sociales que tiene el personal docente de una escuela secundaria acerca de sus alumnas y alumnos, como una manera de acercarnos a las construcciones sociales de género y discutir su influencia en este nivel del ámbito educativo. El género es un concepto complejo que alude a las relaciones sociales entre hombres y mujeres, basadas en construcciones culturales de lo que se considera “propio” de los hombres y de las mujeres. Estudiar poblaciones de hombres y mujeres, o referirnos a las características que se les atribuyen puede ser una manera de aproximarnos a las construcciones sociales de género; teniendo claro que es diferente referirnos a hombres y mujeres (sexo) que a las representaciones y relaciones entre hombres y mujeres (género).

El tema resulta de interés porque nos acerca a un conocimiento de las concepciones docentes acerca del alumnado, pudiendo establecer si se hace alguna diferenciación cuando se refieren a ellos o a ellas. La relevancia educativa de las representaciones y, particularmente de las expectativas que se derivan de ellas, influyen potencialmente en los comportamientos, autoestima y rendimiento escolar del alumnado (Rosenthal y Jacobson, 1980); Coll y Mirás (1990). Lo anterior, se debe a que las concepciones que tienen los docentes funcionan como una guía en la actuación y en el desarrollo del curriculum y, particularmente, de comportamientos, actitudes y toma de decisiones específicas.

En este reporte, concretamente se analizan similitudes y diferencias de las representaciones docentes de “alumna” y “alumno”, en el caso particular de una escuela secundaria del Distrito Federal.

El género como categoría analítica permite conocer las relaciones sociales entre hombres y mujeres, que se basan en significaciones culturales y estructuran la organización social (Miguez, 2001). Los estudios de género se han realizado desde diferentes planos dependiendo de que elementos se analicen en las poblaciones y bajo qué perspectivas teóricas disciplinares. En este sentido, el enfoque que predomina en este estudio para el análisis de las representaciones en el ámbito grupal, es el psicológico y se circunscribe a una escuela del Distrito Federal, como ya se indicó.

Más allá de un auge simplista, para realizar estudios de género se necesitan teorías sobre la historia, la condición humana, la sexualidad, el estado, el desarrollo, la pobreza, las clases sociales, la etnicidad, la marginación, la cultura, la comunicación y la política, entre otras, en función de los problemas, campos y objetivos de la investigación. (Lagarde, 1999).

La categoría de género implica una revisión más profunda para poder entrar en discusión y dar una respuesta clara y precisa de lo que implica ésta. Posiblemente una de sus dificultades radica en que atraviesa todos los ámbitos de la vida humana.

El presente trabajo gira más en torno a las representaciones que tienen el profesorado acerca del alumnado, desde mi punto de vista estas representaciones tienen que ver con una construcción social que involucra al género.

Así, el objetivo del trabajo fue conocer las representaciones o significados que tienen las docentes y los docentes acerca de las y los alumnos en general, y de manera particular cómo los perciben como estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, en el primer capítulo se expone la fundamentación teórica para explicar cuáles son los factores que intervienen en la construcción de las representaciones sociales, mentales, y como se relacionan ambas con las representaciones sociales de género.

El segundo capítulo trata algunos aspectos que muestran como se van construyendo las representaciones docentes, al igual que los factores que intervienen en la formación de ciertas expectativas por parte del profesorado relacionadas con las representaciones respecto del alumnado. De igual modo se aborda el tema de la interacción entre docente y estudiante en el espacio escolar, considerando que en estas formas de interacción intervienen las representaciones sociales a la vez que pueden verse influidas.

En el capítulo metodológico se describe el trabajo empírico realizado, que básicamente consistió en la aplicación de la técnica de redes semánticas propuesta por Figueroa (Valdéz, 2000) a 17 docentes que constituyen el total de la planta que labora en una escuela secundaria. En la aplicación de la técnica se

preguntó acerca del significado psicológico de cuatro estímulos: “alumna”, “alumno”, “la alumna como estudiante es” y “el alumno como estudiante es”. De acuerdo con la técnica propuesta, se analizaron las respuestas que describen una serie de representaciones del conjunto de docentes en el caso de una escuela secundaria.

El capítulo cuatro muestra los resultados del estudio, destacándose que las y los docentes tienen representaciones de sus alumnas y alumnos menos estereotipadas que los reportados por otros estudios revisados (Clair, 1996; Whyte, 1987).

El significado que tiene que ver con la construcción social de género que el profesorado se ha ido formando en su vida cotidiana y profesional, aunque también hay que destacar que los estereotipos de género que se reflejan en estas representaciones son menos acentuados

Si bien la investigación se hizo en una secundaria cuya población es pequeña, los resultados arrojaron datos interesantes, ya que muestran una visión abierta o de apertura en los docentes acerca de las alumnas y los alumnos. Lo más relevante quizá fue el hecho de que hubo más similitudes que diferencias en la definición que se les dio a ambos. Sin embargo, la mayoría de las diferencias aparece asociada a algunas ideas tradicionales para diferenciar a hombres y mujeres.

Por otra parte, parece que las respuestas a los estímulos “alumna” y “alumno” van más hacia la conducta general o a la persona, y las referidas a “el alumno como estudiante es” y “la alumna como estudiante es”, van más hacia el proceso de enseñanza aprendizaje.

Durante la realización del trabajo se constató que investigar empíricamente desde un enfoque de género no es una tarea fácil, implica además de tener una revisión teórica previa de este concepto, un esfuerzo por abordar algún aspecto de su construcción cultural. El presente trabajo constituye un acercamiento a la relación entre género y representaciones docentes de sus estudiantes.

Finalmente, es interesante destacar que la toma de conciencia acerca de las ideas de género por parte del personal docente puede contribuir a eliminar prejuicios; el presente trabajo apunta en ese sentido.

Capítulo Uno

REPRESENTACIONES DE TIPO SOCIAL Y MENTAL

Para abordar las representaciones de género es necesario primero clarificar en que consisten las representaciones sociales y mentales. Una construcción de género estereotipada está influida por la forma en que determinada sociedad se configura el ser hombre o mujer. Docentes y estudiantes han ido construyendo representaciones de género, producto de una interacción dinámica y mutuamente influyente entre la representación social e individual. En la medida en que el profesorado pueda clarificar formas de representación estereotipadas, se podrán modificar y comportarse de forma que de oportunidad al desarrollo potencial en alumnas y alumnos.

Al hablar de las representaciones sociales es importante conocer su origen y su significado. La palabra Representación es de origen latín __ representativo__ significa acción de presentar, esto corresponde a las diversas maneras en que los objetos del pensamiento se hacen presentes en el pensamiento mismo, o en sentido concreto los objetos que vuelven a estar presentes en el pensamiento.

Esta palabra también fue empleada por Durkheim, como Representación Colectiva, que significa, Representaciones producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias esenciales de que está constituida la sociedad. Esta definición tiene relación con las representaciones

sociales pues se involucra a la colectividad que conforma la sociedad (Enciclopedia Visual, 1998, p. 601).

El individuo perteneciente a un entorno social necesita construir modelos o representaciones de él, del mundo físico y social, esto le permite ir formando esquemas que guiarán su propia realidad, los esquemas se construyen desde temprana edad y se van organizando de acuerdo al desarrollo del individuo (Delval, 1994, citado por Granados y Quintana, 1998).

Existen diversos niveles de Representaciones, en este apartado se presentarán desde dos planos, las Sociales y Mentales, estos intervienen en la construcción psicológica y social del Género.

A. REPRESENTACIONES SOCIALES

Desde el punto de vista de Moslovic (1983, citado por Granados y Quintana, 1998) las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que tiene una doble función, primero se refieren al orden que permite a los individuos orientarse y dominar su mundo social y segundo se refiere a la comunicación ya que le proporciona códigos para establecer los diversos aspectos de su mundo, su historia individual y grupal.

Por otro lado para Moscovici (1986, citado por Alicia Monchietti, 2000) las representaciones sociales son más bien teorías de “ciencia colectiva”, destinada a interpretar y construir lo real. Conforme la colectividad progresa, la historia se regulariza, las expresiones se precisan, la sociedad tiene nuevas visiones y las actitudes se ordenan en función de las mismas. Las representaciones sociales en este sentido hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, o podría ser. Además, reúne conceptos, vocabularios y experiencias provenientes de diversos orígenes, siendo su función específica contribuir a la formación de conductas y a la orientación de las comunidades sociales (Alicia Monchietti, 2000).

Para Jodelet (1986, citado por Alicia Monchietti, 2000) el concepto de representaciones sociales se expresa en forma de imágenes que condensan un conjunto de significados, sistema de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, y a la interpretación de los individuos con quienes tenemos algo que ver. Así, la representación social vendría a situarse en el punto e intersección entre lo psicológico y lo social.

Desde un punto de vista heurístico Jodelet (1992, citado por Alicia Monchietti, 2000) menciona la transversalidad de la representación social, en el sentido de que interpela y articula diferentes campos de investigación, reclamando una real coordinación de puntos de vista. Para él las representaciones sociales, se caracterizan por:

- ❖ Constituirse en un campo intermedio entre lo psicológico y lo sociológico. Las representaciones sociales muestran un entrelazamiento, los límites no son claros, hay superposiciones constantes que hacen evidentes una vez más la relación entre conceptos tanto sociológicos como psicológicos.
- ❖ Ser un producto de procesos históricos y culturales.
- ❖ Comunicarse, reproducirse y transmitirse a través del discurso social.
- ❖ No estar ausentes en su construcción aspectos de orden inconsciente en términos psicoanalíticos.
- ❖ Toda representación social se funda en un área conflictiva entre instancias subjetivas y sociales. Este conflicto puede entenderse como cognitivo o afectivo.
- ❖ Ser reproducidas por cada sujeto de forma particular, de forma activa en su apropiación y construcción.
- ❖ Sus contenidos, que pueden ser conscientes o inconscientes (Jodelet citado por Alicia Monchietti, 2000)

Hasta aquí se ha dicho que un grupo, una sociedad, crean sus propias formas de ver el mundo. Al respecto dice Castoriadis (1983, citado por Alicia Monchietti, 2000) que se crean colectivamente un conjunto de significaciones que operan como los organizadores de sentido de cada época socio-histórica demarcando lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, lo bello y lo feo. Para él, el imaginario es sinónimo de producción original, imaginativa y creativa.

Las representaciones sociales como proceso social aparecen en grupos y sociedades que incluyen la comunicación en sus discursos, también es el producto de un proceso explícito de personas, grupos y fenómenos sociales.

Las representaciones sociales se expresan como conocimiento cotidiano a partir de tres características particulares: 1) son elaboradas socialmente; 2) su homogeneidad y distribución son extensas; y 3) establecen la desigualdad de procesos y contenidos de pensamiento por lo que este proceso no tiene características específicas. Desde esta perspectiva la realidad es una construcción social.

En la construcción social de la realidad, el humano es considerado como un ser social que se desarrolla dentro de una cultura, es aquí donde la familia como sistema transmite a sus hijas e hijos normas, valores, actitudes, formas de comportamiento roles etc., esto permitirá al individuo adaptarse dentro de la sociedad sin olvidar que cada familia crea su identidad de acuerdo a su ideología e historia personal.

Desde una visión sociológica y antropológica, Berger y Luckman (1991, citados por Granados y Quintana, 1998) manifiestan que en el desarrollo del niño y la niña influye el contexto sociocultural. Éstos descubren el significado de la cultura en la que crecen llegando a comprender el conocimiento del sentido común de esta cultura. Este conocimiento se expresa a través del lenguaje en forma de reglas.

Estos autores también mencionan que los sujetos en su conjunto están permeadas de concepciones diversas que involucran lo subjetivo, lo objetivo, lo imaginativo, lo consciente e inconsciente, a través de las cuales estas representaciones van teniendo significados.

También explican Berger y Luckman (1991, citados por Granados y Quintana, 1998) que, las construcciones de la realidad de los individuos dependerán del desarrollo lingüístico, cognitivo y social que se dé dentro de la colectividad.

Ahora corresponde hablar de las representaciones mentales.

B. REPRESENTACIONES MENTALES

Las representaciones mentales se definen como formas de conocimiento que un sujeto ha construido a través de su vida, esta construcción se expresa a los otros a través de producciones orales, gráfica y gestuales (Coll, Palacios y Marchesi, 1992, citados por Granados y Quintana, 1998).

Otro aspecto que se maneja es que el individuo no copia la realidad original, sino que construye sus representaciones. Menciona Goodman (1984, citado por Granados y Quintana, 1998) que los sujetos siguen ciertos procesos para construir conocimientos, por ejemplo: componer y descomponer para ciertos propósitos, imponer un orden, borrar y completar, así se va construyendo algo nuevo.

También menciona que las niñas y los niños van construyendo sus representaciones a través de las interpretaciones y el lenguaje, es la herramienta esencial de construcción. Esto es, el lenguaje está implicado en la construcción social.

Las representaciones sociales son la manera de hacer visible con imágenes o con palabras las manifestaciones de una sociedad o de una cultura, siendo indispensable que primero estos acontecimientos se encuentren en el ámbito mental representadas para expresarlas.

Las posibilidades de representación mental están dadas por las representaciones sociales, de acuerdo al contexto social y cultural del sujeto y a su grupo de pertenencia, él y ella pueden interpretar su realidad. Goodman (1994, citado por Granados y Quintana, 1998)

La visión de Goodman sería contraria u opuesta a la de Vygotsky en el sentido de que éste último plantea que las construcciones se dan primero en el plano social y posteriormente en el plano psicológico, en cambio Goodman manifiesta que los sujetos elaboran sus representaciones primero desde lo individual y posteriormente en el plano social. Son puntos de vista que nos permiten ver que los autores que investigan los procesos cognitivos de los sujetos se involucran formas de ser y hacer el conocimiento. Así como diversas visiones que permiten enriquecer el desarrollo del conocimiento.

En el plano cognitivo, existen corrientes como el cognoscitivismo que plantean que las asociaciones que se tienen en la mente se pueden ir construyendo a partir de conexiones que hay entre los conceptos, los cuales pueden ir tomando forma de redes de memoria.

La corriente cognoscitivista dio inicio en los estudios de los fenómenos de representación, así como el de los procesos de manipulación simbólica. Es decir, la mente es considerada como un sistema de manipulación simbólica que tiene su base en la adquisición, manejo y procesamiento de la información, involucrados en un mismo proceso que comienza con la codificación de los estímulos físicos que más adelante generarán una serie de etapas interconectadas que serán el origen de toda la actividad cognitiva y del comportamiento.

Las representaciones se construyen y consolidan gradualmente, con base en la asociación de conceptos en el ámbito mental, y estas representaciones adquieren significado volviéndose funcionales para todo el comportamiento de los organismos vivos, principalmente el ser humano.

C. LA CONTRUCCIÓN DEL GÉNERO

El género es una categoría compleja que se ha estudiado desde diferentes enfoques y disciplinas. Una forma complementaria difundida en una perspectiva social es como el conjunto de ideas, de representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla tomando en cuenta la diferencia

anat6mica entre los sexos, para darle un car6cter simb6lico adem6s de hacer una construcci3n de lo que es exclusivo de los hombres y lo que es exclusivo de las mujeres. Entonces la categor6a de g6nero tiene que ver con la visi3n y percepci3n que se tiene de las mujeres y de los hombres en un entorno estructurado por diferencias sexuales.

La construcci3n social de g6nero est6 muy marcada por una interpretaci3n simb6lica con base en las diferencias biol6gicas entre hombres y mujeres explicado por la presencia de cromosomas sexuales (XX o XY). Al respecto se6ala Smith (1985, citado por Granados y Quintana, 1998) que las categor6as de lo masculino y lo femenino es aceptado por la mayor6a de las personas, quienes las consideran como inherentes y/o designadas por la biolog6a de la propia individualidad.

La complejidad del concepto del g6nero debate las explicaciones de supuestas diferencias sociales entre hombres y mujeres basadas en una visi3n biol6gica. El concepto de g6nero dice Izquierdo, (1985, citado por Granados y Quintana, 1998) implica el aprendizaje de ciertas normas y comportamientos esperados para hombres y mujeres, donde se manifiesta lo prohibido y lo permitido. Estas normas son introyectadas por las personas a trav6s de un proceso de socializaci3n en el cual intervienen: la familia, la educaci3n, la religi3n y los medios de comunicaci3n.

Uno de los autores que da cuenta de cómo se van construyendo la categoría de género es Bourdieu (1994; citado por Marta Lamas 1994); aunque explícitamente no menciona los conceptos como tales, sí da una explicación muy interesante de cómo se va asignando roles a las mujeres y a los hombres.

Bourdieu plantea que todo conocimiento descansa en una operación de división, esto es, que se da la oposición entre lo femenino y lo masculino, las personas aprenden esa división a través de las actitudes cotidianas organizadas simbólicamente, día con día mediante la práctica. Al concebir como algo cotidiano los conceptos de lo femenino y lo masculino se estructura la percepción, la organización y lo simbólico de toda la vida social.

Por otro lado, también explica que el orden social ocupado por lo masculino está tan profundamente establecido que no necesita justificación. Es considerado como algo natural, debido a los acuerdos casi perfectos entre las estructuras sociales que involucran la organización social de espacio, tiempo y división social del trabajo. También tiene que ver con estructuras cognitivas dadas a los cuerpos en las mentes.

La obra de Bourdieu expresa Marta Lamas insiste en la forma en que la dominación masculina está anclada en el inconsciente, en las estructuras simbólicas y en las instituciones de la sociedad (escuela, iglesia, etc.).

Bourdieu dice que la eficacia masculina radica en el hecho de que legitima una relación de dominación al plasmarlo en lo biológico, que en sí mismo es una construcción social. La categoría de género se va definiendo a la misma edad en ambos sexos, se da antes de que empiecen a notar las diferencias anatómicas entre los sexos. Las niñas ya han aprendido que son niñas y los niños que son niños por la influencia tan determinante de los padres, estos son los primeros que empiezan a establecer las normas diferenciadas para ambos; desde antes de su nacimiento las niñas y los niños ya tiene asignado el rol que les corresponde cumplir en su entorno familiar y social. Desde este espacio se empieza a construir la diferencia entre unas y otros, y se empiezan a dar las desigualdades.

A partir de las representaciones sociales y mentales, se van construyendo representaciones de género que influyen en el comportamiento y formas de pensar y de valorar el mundo. Esta construcción jugará un papel de vital importancia en los sujetos al interrelacionarse en todos los ámbitos, es decir al estar presente de forma transversal en los diferentes espacios sociales. Particularmente en el ámbito escolar, estas representaciones se manifestarán, entre otras, en las actitudes del profesorado para con el alumnado y viceversa. Por ello el siguiente capítulo tratará sobre las representaciones del profesorado para con el alumnado y viceversa.

CAPÍTULO DOS

IMPORTANCIA DE LAS REPRESENTACIONES

En este capítulo se desarrollarán representaciones mutuas, representaciones estudiante- docente y representaciones docente - estudiante, con el fin de identificar la forma en que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A. REPRESENTACIONES MUTUAS

En primera instancia, Cesar Coll y Mariana Miras (1989) plantean que si queremos comprender por qué el profesorado y el alumnado interactúan de una determinada manera y se comportan como lo hacen en sus intercambios comunicativos, es necesario entender no sólo sus comportamientos manifiestos y observables, sino también las cogniciones asociadas con los mismos.

En este sentido habrá que empezar por dar cuenta de cómo se originan y construyen las representaciones entre docente y estudiante, al respecto manifiestan Coll y Miras que al igual que sucede con nuestras reacciones ante los objetos del mundo físico, nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y por la representación que tenemos de ellas.

Este principio está también presente en las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado. Las representaciones entre el profesorado y el alumnado se dan en primer instancia por la observación mutua directa (Coll y Miras, 1989). Sin embargo, esta observación mutua no es el único origen de las representaciones. Frecuentemente cuando los estudiantes encuentran por primera vez a un docente en el aula han recibido ya de otros compañeros información previa, sobre el docente, lo mismo ocurre con el profesor sobre el grupo de estudiantes y algunas veces de estudiantes en particular.

De esta manera la información recibida es a menudo otra de las fuentes a partir de las cuales se construye la impresión inicial; a estas dos hay que añadir una tercera, ésta tiene que ver con la actividad cotidiana que se desarrolla en el aula, la que surge de la observación mutua continuada (Coll y Miras, 1989), que de alguna manera refuerza la impresión inicial y puede suceder que la modifique completamente.

Otro punto importante, es el conjunto de procesos mediante los cuales se selecciona y se organiza la información. En este sentido tanto el profesorado como el alumnado llevan a cabo una selección y una categorización de las características del otro y es sobre esta base sobre la que empezarán a construir la representación mutua. Los rasgos o elementos privilegiados en los procesos de selección y categorización van a depender de la historia personal de los participantes, por ello no todos los involucrados en este proceso seleccionan y priorizan los mismos elementos.

Las representaciones que tiene el profesorado del alumnado, los procesos de selección y categorización han sido generalmente referidos al concepto de estudiante ideal que cada docente construye en el transcurso de su práctica docente. Entre los rasgos presentes están en mayor o menor medida, en la imagen de estudiante ideal el esfuerzo, constancia en el trabajo, aparecen también los referidos al aspecto físico del alumnado, como es el grado de atracción física.

Por otra parte aunque las representaciones que tiene el alumnado del profesorado han sido poco estudiadas por los investigadores, Coll y Miras (1989) exponen que el alumnado desde mucho antes de entrar a la escuela ya posee una imagen idealizada más o menos precisa de “lo que es un docente” y esta imagen irá evolucionando a lo largo de su experiencia como escolares, influyendo en la selección y categorización de la información a partir de la cual construyen sus representaciones particulares sobre el profesorado.

Un elemento más para comprender cómo funcionan los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones mutuas es el referido a la concepción que cada uno de ellos tiene de su propio rol y del rol del otro. Entendiendo que el rol designa una expectativa de comportamiento asociada con el estatus, función o posición que ocupa una persona en un sistema social determinado.

En este caso, el profesorado probablemente, seleccionará y evaluará las características y el comportamiento del alumnado en función de su mayor o menor pertinencia y adecuación a las expectativas de comportamiento asociadas con el rol de estudiante y viceversa, el alumnado seleccionará y valorará las características y comportamientos del profesorado más vinculadas con las expectativas que incluye su concepción del rol del profesorado.

Lo expuesto hasta aquí podría mostrar cómo el profesorado y el alumnado organizan e interpretan y construyen representaciones mutuas que mediatizan sus relaciones, a partir de determinada información de origen y naturalezas diversas.

B. REPRESENTACIONES ESTUDIANTE - DOCENTE

En este apartado se abordarán las representaciones del alumnado acerca del profesorado, en este sentido Gilly (1980; citado por Coll y Miras 1989), en su investigación identifica tres tendencias básicas en el contenido y organización de estas representaciones.

En primer lugar, el calor afectivo, la disponibilidad, la actitud positiva, el respeto, etc., son contenidos representativos importantes en la percepción que tienen el alumnado del profesorado y parecen cumplir un papel de primer orden.

En la segunda tendencia explica el autor, a medida que los factores de la primera tendencia pierden peso, lo van ganando otros, relacionados con el desempeño del rol del profesorado, ahora el alumnado tomará en cuenta claridad y pertinencia de las explicaciones, conocimientos del contenido, capacidad para despertar el interés y para motivarlos.

Como tercera tendencia, las representaciones parecen diversificarse con la edad y el nivel de escolarización de los estudiantes. Es interesante observar como en la medida que el alumnado va avanzando en el proceso de su aprendizaje, también van cambiando sus representaciones con respecto al profesorado.

C. REPRESENTACIONES DOCENTE - ESTUDIANTE

Ahora corresponde ver las representaciones del profesorado con respecto a su alumnado. El punto más importante que se señala es la influencia de los factores normativos sobre la representación que tiene éstos de sus alumnos. La mayoría de los estudios realizados apuntan en la misma dirección: el profesorado, en las representaciones que construye da especial importancia al grado en que el alumnado alcance los objetivos de la escuela. Los aspectos implicados son atención, participación, motivación, responsabilidad, interés por el trabajo, constancia, respeto de las normas de relación con los compañeros y con él etc., en síntesis, las reglas que define la institución escolar son importantes para alcanzar los objetivos.

Por otra parte, son pocos los estudios (Coll y Miras 1989) que se han hecho en torno a las expectativas del profesorado, sólo se alcanzó un alto grado de difusión en la década de los sesenta a partir del momento en que se ha puesto de relieve que las expectativas sobre el rendimiento del alumnado pueden llegar a ser un factor determinante para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gilly (1980; citado por Coll y Miras 1989), plantea tres puntos que explican las condiciones que se deberían de dar para que las expectativas del profesorado sean óptimas para el rendimiento del alumnado:

- ❖ Es necesario que la información que se les proporciona consigan cambiar realmente su representación sobre el alumnado, la posibilidad de que esto suceda dependerá de que la información transmitida sea creíble y que no choque con la representación previa que tienen éstos del alumnado.

- ❖ Suponiendo que se haya logrado efectivamente cambiar sus representaciones, es necesario aún que esto lleve asociado un cambio de expectativas con respecto de su rendimiento y; dando por supuestos los cambios de las representaciones y de las expectativas, para que estas operen es necesario que el profesorado modifique su comportamiento educativo en consecuencia.

Al respecto, Coll y Miras (1989) manifiestan que pese a su innegable riqueza y capacidad para dar cuenta de los desacuerdos de los resultados sobre los efectos de las expectativas, la explicación precedente deja todavía fuera un hecho

esencial, esto es, las expectativas que se tienen de la alumna y el alumno que no aceptan normas puede repercutir en la relación entre éstos y los docente así, como en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde el mismo enfoque, Hargreaves (1977, citado por Coll y Miras, 1989) expone dos puntos que para él pueden determinar la reacción del alumnado ante las expectativas del profesorado. El primero, se refiere a la importancia que otorga el alumnado la opinión que sobre él tiene el profesorado, a mayor importancia concedida a esta opinión, será más significativa para él, más sensible será a la expectativa, y mayor la probabilidad de que le afecte. El segundo punto, es el que refiere al concepto que el alumnado tiene de sí mismo y de su propia capacidad.

Jussim por su parte (1986, citado por Coll y Miras, 1989) pretende la integración de los diferentes factores que condicionan los efectos de las expectativas del profesorado quien propone un modelo que contempla el proceso de las expectativas en tres fases o etapas.

En la primera fase, el profesorado desarrolla expectativas sobre el rendimiento futuro del alumnado. Entre los factores que pueden influir en la formación de estas expectativas iniciales son: la reputación del alumnado, los estereotipos (apariencia física, el sexo, el origen étnico, la clase social etc. (, la existencia de diagnósticos realizados mediante la aplicación de algún test; las actuaciones del alumnado en los primeros momentos de la interacción con el profesorado. A medida que avanza el ciclo escolar y se multiplican las interacciones entre profesorado y el alumnado,

las expectativas iniciales pueden mantenerse y reforzarse o sufrir una profunda revisión.

La segunda fase se refiere a las diferencias en el tratamiento educativo que el profesorado hace al alumno y a la alumna en función de las expectativas que tiene sobre su rendimiento. Estas diferencias se sitúan en el mayor o menor grado de atención; en las oportunidades que les brinda para aprender; y en la cantidad y dificultad del material enseñado.

En la tercera fase, expresa Jussim que el alumnado reacciona a los diferentes tratamientos educativos mediante una mayor o menor atención, participación, persistencia, cooperación y esfuerzo en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que terminan adaptándose a las expectativas del profesorado. Así, los que son vistos con expectativas positivas acaban efectivamente rindiendo más, y los que son vistos con expectativas negativas su rendimiento es menos.

Sintetizando lo que se desarrolló a lo largo de estos párrafos con respecto a las expectativas del profesorado y el alumnado muestran una parte importante que involucra una serie de resultados que se obtienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, estos resultados se logran a partir de las actitudes o comportamiento que tiene el alumnado frente al profesorado y viceversa. Considerando que las representaciones de género se proyectan en otras representaciones sociales podemos suponer que, quienes son afectados con mayor profundidad con las

expectativas del profesorado son las alumnas por la posición tan vulnerable en que se encuentran, por todo esa construcción de desigualdad en que se han desarrollado hasta esa etapa de su vida, como veremos más adelante.

D. REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN LOS DOCENTES

Aunque de manera explícita no se puede mostrar que las expectativas del profesorado repercuten en las alumnas, cabría aventurarse a decir que, repercuten de manera importante en el proceso de la enseñanza aprendizaje. Algunos autores (Feshbach, 1969, Good y Grouwns, 1972, citados por Granados y Quintana, 1998) expresan la influencia que tiene el profesorado en la socialización según el sexo.

Esta actitud que tiene el profesorado con algún alumno o alumna no necesariamente tendría que repercutir en el proceso de su aprendizaje, un alumno o alumna independiente y seguro de sí mismo es muy probable que no le afecte tanto la expectativa que tiene el docente de ella o él.

Askew y Ross (1988) expresan con respecto a las expectativas, que la socialización temprana y las actitudes estereotipadas tienen un efecto fundamental sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la metodología y la forma en que chicos y chicas negocian el aprendizaje. También mencionan que la forma en que chicas y chicos llegan a interiorizar las expectativas del profesorado en su aprendizaje quedó demostrado en un experimento que realizó Hargreaves (1983;

citada por Askew y Ross; 1988) quien demostró que basta que una persona crea que una tarea será realizada mejor por el sexo opuesto para que fracase en ella.

La actitud que toma el personal docente en sus respuestas al alumnado también pueden constituir mensajes sobre el tipo de conducta y las formas de trabajo que valoran, generalmente relacionadas con estereotipos.

La realidad educativa ha mostrado que las actitudes o expectativas del profesorado repercuten en el proceso de enseñanza—aprendizaje principalmente en las alumnas, ya que tratan de manera diferente a las alumnas que a los alumnos, por ejemplo Askew y Ross (1988) mencionan que cuando el alumno manifiesta ambigüedad en su aprendizaje, el profesor suele reaccionar de inmediato y con energía, en cambio cuando es la alumna la que actúan así, no tienen llamada de atención, provocando con esta actitud, el aniquilamiento de un aprendizaje autónomo, porque las ayudan en lugar de darles las herramientas para actuar por sí solas. Con la actitud de sobre protección que se le da a las alumnas se les va haciendo vulnerables ante actividades que van acompañadas de este tipo de actitudes por parte de las y los docentes, de ahí que para algunas de las alumnas sí les afecte las expectativas negativas que tenga el profesorado de ellas.

Algunos de los factores que determinan que el personal docente vaya construyendo ciertas expectativas acerca de las y los estudiantes, tienen que ver con diversos comportamientos que se dan entre estudiantes en el espacio escolar.

En estos espacios se va determinando la afirmación de lo que debe ser, el ser hombre y mujer. Dando así la pauta a que se vayan construyendo desigualdades entre ambos sexos y que al profesorado le dé la pauta para manifestar la actitud que debe tener para con el alumno y la alumna.

Autoras como Pat Mahoney (1985, citada por Askew y Ross, 1988), han mostrado como se comporta el alumnado en el espacio escolar. Al ser explícitas las conductas del alumnado, sirven como parámetro para el profesorado ya que le permite ir definiendo sus expectativas. Así, por ejemplo observó algunas clases y entrevistó a alumnas y alumnos de tres escuelas secundarias de Londres. Esta autora concluye que los alumnos controlan las clases mixtas dominando a las alumnas tanto física como verbalmente. La autora cree que este comportamiento en el alumno demuestra su masculinidad en las escuelas mixtas. Manifiestan Askew y Ross que la conclusión a la que llega Mahoney coincide con lo que ellas observaron en escuelas primarias en las que advirtieron que las alumnas son sometidas a una persecución a una pequeña escala, pero continua.

El profesorado manifiesta que la mayoría de las alumnas, cuando quieren ser ayudadas, se quedan sentadas con la mano levantada o se aproximan en silencio, en cambio los alumnos llaman a gritos desde el otro extremo del aula.

Los alumnos expresan de forma más explícita la demanda del profesorado, está claro que ocupan una gran parte del tiempo y atención de los docentes como resultado de la forma en que enfocan la escolaridad y la dinámica entre ellos, es una reafirmación de su masculinidad. (Pat Mahoney 1985; citada por Askew y Ross;1988)

También en las escuelas que no son mixtas, se manifiestan conductas de subordinación. Al respecto dice Mahoney (1985) que como en las escuelas que son sólo de hombres no existe el sexo opuesto para que éstos puedan manifestar su masculinidad tienen que buscar otras formas de expresarlo. Una de ellas es la violencia, ésta se expresa con mayor fuerza con el fin de hacer la diferencia entre aquellos chicos que por timidez o por ser más inseguros dan una apariencia de debilidad. Estos últimos serán la burla de aquellos que se consideran más masculinos.

En síntesis, en las escuelas que son sólo de hombres, la agresión física y violencia confirman su identidad de hombres. Esta actitud es una confirmación de su masculinidad dirigida a ellos mismos. El comportamiento tanto de las mujeres como de los hombres no es más que la muestra de la serie de actitudes que tienen que mostrar para cumplir con el rol que se les asignó desde su nacimiento. Asignación que se vino construyendo desde el primer suspiro que tuvieron al nacer. (Pat Mahoney, 1985).

En cuanto la concepción de las alumnas de sí mismas, los estudios que se han hecho acerca de la confianza en las propias capacidades han mostrado que, las alumnas tienden a mostrar tanta o mayor seguridad que sus compañeros en sus capacidades en el estudio hasta la adolescencia (11 a 13 años), a partir de esta edad ellas empiezan expresar su inseguridad intelectual en las materias de matemáticas y ciencias (González *et al.*2000).

Tal parece que de ser consideradas como buenas alumnas en el primer año de secundaria, pasan a otra etapa donde empiezan a manifestar el rol que les corresponderá jugar en los años venideros, dentro de su vida cotidiana, una forma de mostrarlo son con actitudes de responsabilidad. Otros factores que van reforzando esta actitud son la ausencia de modelos significativos de su propio sexo en los libros de texto. Los mensajes generalmente estereotipados, los medios de comunicación, las calificaciones que obtienen, son factores que empiezan a disminuir su rendimiento académico, además de ir creando baja autoestima, así como la influencia en sus preferencias educativas.

En este sentido expresa Whyte (1987,citada por González; et al; 2000) que las alumnas empiezan a considerar como los objetivos más importantes el complacer a las y los docentes, el interés por obtener buenas calificaciones en el proceso de su aprendizaje pasa a segundo lugar. Según esta autora las jóvenes muestran mayor sensibilidad a las críticas de los docentes, ya que se refieren a sus capacidades intelectuales, estas críticas pueden repercutir de alguna manera en las posibilidades de éxito a lograr, ya que a estas alturas, han recorrido un largo

camino en la subestimación de sus habilidades intelectuales, esta disminución intelectual le permite ir reforzando el rol de mujer, rol que le permitirá ser aceptada dentro del ámbito social que le corresponderá ir jugando en el entorno que se desenvolverá.

Lo expuesto hasta aquí no es más que la muestra de la serie de comportamientos que las alumnas y los alumnos han aprendido en su entorno familiar, social, cultural, político y económico, comportamientos que servirán para que el profesorado se forme su propio criterio de lo que es una alumna y lo que debe ser y lo que es un alumno y lo que debe ser, a partir de estos parámetros los profesores irán exigiendo a la alumna o al alumno ciertos comportamientos, estos serán de acuerdo a la visión que se ha formado de ellos y ellas.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología, los sujetos, instrumento así como las características del mismo y el procedimiento, pasos que integran la investigación empírica.

Objetivo

El objetivo del trabajo fue conocer las representaciones o significado psicológico que tiene el profesorado de los tres niveles de secundaria acerca de alumna, alumno en general y como estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

El presente capítulo muestra algunos datos de las representaciones del profesorado acerca de las alumnas y los alumnos, para ello se utilizó la técnica de redes semánticas, que permiten describir el significado de representaciones sociales.

La muestra la conformaron el total de la población: De una escuela pública 10 docentes (Mujeres) y 8 docentes (Hombres).

La selección de la escuela se determinó por las características particulares que tiene el escenario laboral del profesorado. Se caracteriza por estar integrada de alumnas y alumnos que han sido rechazados, expulsados, en reprobación constante, rebeldía, problemas de aprendizaje etc., de escuelas públicas y particulares. De ahí el interés de realizar la investigación en este espacio.

Escenario: se realizó la investigación en una Escuela Secundaria para Trabajadores en el Distrito Federal.

Es importante aclarar que no fue posible que el profesorado se desplazara a un lugar específico para contestar el instrumento. Por lo tanto éste se tuvo que aplicar en las aulas a la hora de la clase, esto implicó que el maestro o maestra pusieran

algún ejercicio al grupo mientras respondían. Tampoco fue posible evitar que algunas demandas del alumnado justo en el momento que se estaba resolviendo el instrumento.

Este escenario no fue el más adecuado para la obtención de datos y ocasionó que el tiempo que se estaba tomando el o la docente para contestar la técnica fuera interrumpido varias veces. Esta variante de alguna manera hizo que el procedimiento no cumpliera con la propuesta original. No obstante, es de suma importancia lo que se pudo recuperar en esta investigación a pesar de las circunstancias un poco desfavorables que se tuvieron para la aplicación de la técnica de las Redes Semánticas.

A. TÉCNICA

Se aplicó la técnica de la Redes Semánticas usando como palabras estímulo, alumna, alumno, el alumno como estudiante es y la alumna como estudiante es. Esta técnica ha sido diseñada por Figueroa (1981; citado por Valdéz; 2000) para recuperar el significado psicológico que comparten grupos sociales; y se basan en estímulos y respuestas que constituyen unidades lingüísticas; Valdéz retoma a Giraud (1960) quien considera el significado de las palabras como el producto de la experiencia y del conocimiento exterior.

Esta técnica parte de la idea de que el significado es una unidad fundamental de organización cognitiva, incluye elementos afectivos y códigos subjetivos de reacción y reflejan una imagen del mundo y de la cultura (Szalay; 1973; citado por Valdéz; 2000). Debido a que el significado psicológico se da en un contexto específico __ económico, político, histórico, cultural, etc. __ se posibilita que las diferencias en el significado que construyen las personas de un grupo social con respecto de un objeto que puedan tener elementos en común. Para una revisión más profunda y detallada de esta técnica, que tienen sus fundamentos en la psicología social y cognitiva, se recomienda el texto de Valdéz (2000).

Se recomienda no aplicar la técnica con personas menores de 10 años ni con los adultos/as con bajo nivel de escolaridad (primaria), debido a la complejidad de las dos tareas involucradas: definición de conceptos con palabras sueltas y jerarquización de las mismas.

La técnica consiste en la presentación de uno a 5 estímulos, uno cada vez. El estímulo es una palabra o frase a ser definida. Los sujetos responden con palabras sueltas que definan el estímulo, tales como adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios, etc., evitando los prefijos, preposiciones, artículos o palabras que requieran otro referente para que tenga significado. El número mínimo solicitado de respuestas para cada estímulo es de 5 palabras definidoras.

La técnica puede aplicarse de forma individual o de forma grupal. La segunda tarea consiste en jerarquizar las palabras definidoras considerando su grado de cercanía con el estímulo. Para la primera tarea __ proporcionar las definidoras __ se establece un tiempo de cinco minutos máximo y para la jerarquización se dan dos minutos máximo. El manejo del tiempo es importante para evitar la dispersión de la atención, a la vez que facilita una expresión libre de significados y algunos elementos de reflexión a través de la jerarquización.

La técnica permite una serie de análisis:

- ❖ Valor J: Es el número total de definidoras dadas por el grupo e indica su riqueza semántica.

- ❖ Valor M: Indica el peso semántico de cada definidora, y se obtiene por la multiplicación del valor semántico por el número de jerarquización.

- ❖ Conjunto SAM: Son las primeras 15 palabras con mayor peso semántico en el grupo observado. Se obtiene por la sumatoria de los valores M.

- ❖ Valor FMG: Es el valor porcentual de cada definidora, considerando como base de cálculo el valor de la palabra definidora con el valor M más grande, al que le corresponde el 100%.

Se decidió por esta técnica porque se considera que es la que proporciona mayor certeza al recoger de manera espontánea el significado y la posición de los sujetos involucrados. Es decir, esta técnica permite analizar representaciones.

Para facilitar la aplicación de la técnica, en la presente investigación, se imprimió el ejemplo que presenta Valdéz con el estímulo "Manzana" (tabla 1) y se presentó un instrumento con la misma estructura pero con estímulos diferentes. Esto es, se le dio a los docentes una hoja que mostraba dos columnas para colocar las definidoras y la jerarquización.

La selección de la muestra se determinó por las características particulares que tiene, el espacio laboral del profesorado, por ende, el significado que tienen del alumnado es un poco diferente al que tiene el profesorado de otras instituciones o escuelas.

El significado que tiene el profesorado podría ser diferente al de cualquier otro grupo de docentes que pertenecen a escuelas públicas y particulares "normales". La pretensión no es generalizar los resultados, sino conocer las representaciones docentes acerca del alumnado de una escuela diferente por las características particulares de la población ya mencionadas en párrafos anteriores.

En el siguiente apartado se detalla el procedimiento seguido durante la investigación, que se apega totalmente al propuesto por Valdéz (2000).

B. PROCEDEMIENTO

Primero se pidió autorización a la directora de la Secundaria. Una vez que se autorizó se aplicó la técnica de Redes Semánticas. Empleando para ello dos días y un promedio de cinco horas por día.

La técnica se aplicó de forma individual. Primero se presentó la interesada en aplicar la técnica, después se le pidió al profesorado de 15 a 20 minutos de su tiempo para el desarrollo del instrumento, se les explicó que la investigación tenía que ver con el significado de 4 conceptos conocidos por ellos y ellas.

Una vez que tenía el instrumento en sus manos el procedimiento era el siguiente: Se les pidió que pusieran algunos datos personales y los grados que impartían. Inmediatamente se les mostró un ejemplo con la palabra estímulo de “manzana”, una vez que terminaban de revisar el ejemplo daban vuelta a la hoja y aparecía el primer estímulo. Cabe aclarar que en la técnica original lo que se recomienda es que sean los sujetos quienes deben resolver el ejemplo para de ahí dar inicio al desarrollo del instrumento en cuestión. Pero dadas las circunstancias para aplicar la técnica se decidió por esta forma.

Tabla 1 ejemplo del conjunto SAM del estímulo "Manzana"

DEFINIDORAS	JERARQUÍAS
<i>Fruta</i>	1
<i>Redonda</i>	3
<i>Sabrosa</i>	5
<i>Juqosa</i>	4
<i>Nutritiva</i>	6
<i>Roia</i>	2
<i>Dulce</i>	7
<i>Amarilla</i>	8
<i>Árbol</i>	9
<i>Eva</i>	10

La primera instrucción fue indicarles que deberían anotar todas aquellas palabras sueltas (verbos, adverbios, sustantivos o adjetivos, sin utilizar, conjunciones, artículos etc.) que consideraran que estaban relacionadas o bien que definieran la palabra estímulo. No fue necesario indicar el número de palabras que debían poner como mínimo por cada estímulo debido a que excedían este requisito.

El siguiente paso fue el de ordenar jerárquicamente todas las palabras que anotaron; poniéndole el número uno a la palabra que consideraran podía definir, o bien que estuviera más relacionada con la palabra estímulo; el número dos a la siguiente en importancia, y así sucesivamente hasta terminar con todas las palabras que anotaron.

El profesorado se llevó de 4 a 6 minutos para proporcionar las definidoras y jerarquizarlas; incluyendo algunas distracciones breves que se dieron en el contexto de aplicación (la clase).

A grosso modo así fue como se llevó a cabo la investigación en una Escuela Secundaria para trabajadores en el D.F.

El siguiente capítulo mostrará los resultados de la investigación, resultados que arrojan varios datos que incitan a la reflexión de la información proporcionada.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS

Las definidoras obtenidas y la posición jerárquica que fue asignada por los participantes fueron codificadas para obtener, a) el valor J o riqueza semántica (total de definidoras en cada estímulo); b) el valor M o peso semántico (frecuencia de la respuesta por el valor en la jerarquía, aparece como VMT en el conjunto SAM). y c) el conjunto SAM o grupo de 15 palabras con mayor peso semántico (Tablas 3.1,3.2 y 4.1, 4.2)

Posteriormente con base en las tablas del conjunto SAM se realizó un análisis comparativo de semejanzas y diferencias en las definidoras, dadas por el profesorado para cada uno de los estímulos. Finalmente se discuten los resultados más relevantes con relación a los resultados encontrados en otros trabajos.

Valor J

Aunque el mismo grupo respondió a los cuatro estímulos, se consideró interesante comparar los valores J obtenidos. El sentido del análisis es conocer si alguno de los estímulos es representado con mayor riqueza semántica por el conjunto de docentes.

Tabla 2

ESTÍMULO	VALOR J
<i>ALUMNA</i>	<i>110</i>
<i>ALUMNO</i>	<i>101</i>
<i>EL ALUMNO COMO ESTUDIANTE ES</i>	<i>95</i>
<i>LA ALUMNA COMO ESTUDIANTE ES</i>	<i>103</i>

No se encontraron diferencias en el valor J, dado que el número de definidoras para cada estímulo es semejante. Podemos inferir que no hay prácticamente diferencias ni en términos de complejidad ni en amplitud de definidoras consideradas para los alumnos y las alumnas, ni entre éstas con respecto de la representación “como estudiantes”.

Valor M

Como una parte sustancial de la codificación de los datos se obtuvo este valor, multiplicando la frecuencia de ocurrencia de la palabra por la jerarquía asignada por los sujetos, como lo indica la técnica (ver metodología.). Aparece como VMT en el conjunto SAM.

Conjunto SAM

Se ordenaron de mayor a menor todas las categorías de acuerdo al valor “M” total. Con la finalidad de obtener el conjunto SAM (grupo de 15 palabras definidoras con mayor valor “M”). Una vez obtenido el conjunto SAM se sacaron las siguientes tablas.

Alumna**Tabla 3.1**

DEFINIDORA	VMT	FMG
Estudiosa	74	100%
Trabajadora	47	64%
inteligente	42	57%
Mujer	37	50%
Niña	29	39%
Responsables	29	39%
Cumplida	27	36%
Dedicada *	25	34%
Persona *	20	27%
Buena	19	26%
Floja	19	26%
Alegres *	18	24%
Traviesa *	17	23%
Respetuosa *	15	20%
Sensible *	14	19%

Alumno**Tabla 3.2**

DEFINIDORA	VMT	FMG
Inquieto *	36	100%
Trabajador	36	100%
Responsable	31	86%
Estudioso	30	83%
Hombre	30	83%
Cumplido	25	69%
Inteligente	24	67%
Flojo	23	64%
Juguetero *	22	61%
Educado *	21	58%
Honesto *	21	58%
Sociable *	21	58%
Niño	20	56%
Limpio *	19	56%
Buenos	18	50%

* Las definidoras que solo aparecen en cada uno de los estímulos

La alumna como estudiante es.

El alumno como estudiante es.

Tabla 4.1

DEFINIDORA	VMT	FMG
Trabajadora	87	100%
Responsable	53	61%
Estudiosa	45	52%
Inteligente	27	31%
Cumplida	25	29%
Limpia	22	25%
Agresiva *	21	24%
Creativa	21	24%
Insegura *	19	22%
Dedicada *	18	21%
Traviesa	18	21%
Inquieta	17	20%
Atenta *	15	17%
Honesta *	15	17%
Puntual *	15	17%

Tabla 4.2

DEFINIDORA	VMT	FMG
Trabajador	76	100%
Responsable	59	78%
Estudioso	45	59%
Inquieto	31	41%
Inteligente	30	39%
Limpio	30	39%
Cumplido	29	38%
Respetuoso *	29	38%
Irresponsable *	25	33%
Distraído *	24	32%
Flojo *	24	32%
Desordenado *	17	22%
Travieso	17	22%
Capaz *	16	21%
Creativo	16	21%

* Las definidoras que solo aparecen en cada uno de los estímulos

A. ANÁLISIS COMPARTIVO

Una vez presentadas las tablas con los resultados de los cuatro estímulos es pertinente hacer un análisis comparativo de cuales fueron las definidoras comunes y diferentes que se repitieron en el conjunto SAM (grupo de 15 palabras con mayor valor semántico) esto es, las definidoras de los estímulos “alumna” y “alumno” así, como los estímulos, “el alumno como estudiante es” y “la alumna como estudiante es”.

Comparación “Alumno” / “Alumna”

Las definidoras que aparecen tanto en “Alumna” como en “alumno” son: estudiosa(o), trabajador(a), inteligente, responsable, cumplida(o), floja(o) y bueno(a).

Cabe destacar que la mayoría de las definidoras compartidas para ambos estímulos tuvieron el mayor peso semántico dentro del conjunto SAM, a excepción de “inquieto” que no aparece para el estímulo “alumna” y tiene el primer lugar para el estímulo “Alumno” (VTM 36= 100%), lo que reafirma la idea de que los niños parecen ser más inquietos que las niñas. Aunque, esta definidora aparece posteriormente para “la alumna como estudiante es” (12° lugar con 17 puntos en la tabla 3.1), tiene menor peso que para los “ el alumno como estudiante es”(4° lugar con 31 puntos), en la tabla 4.2.

Algunas investigadoras han señalado que los muchachos tienden a ser percibidos por sus profesores/as como más indisciplinados y activos que sus compañeras, pero que son capaces especialmente para algunas áreas consideradas difíciles como matemáticas (Whyte, 1987). En el presente trabajo tanto alumnas como alumnos se definieron como inteligentes, lo que hace suponer que hay un cierto avance antisexista en la escuela.

Otra observación es sobre las definidoras mujer y niña en “alumna” y las de hombre y niño en “alumno”. Éstas cuatro definidoras fueron importantes para el profesorado de la Escuela Secundaria. Sería interesante indagar sobre el significado de estas definidoras ¿indican un pensamiento dicotómico o, por el contrario, indican una forma semejante de definirlos? ¿Cómo o qué tanto permean estas concepciones en el ámbito escolar? Mas adelante se hacen algunas sugerencias para futuros trabajos.

Por otro lado, las definidoras que sólo aparecen en el estímulo “alumna” son, dedicada, persona, alegre, traviesa, respetuosa y sensible. Particularmente “dedicada” y “sensible” son adjetivos que aparecen reiteradamente aplicados a las mujeres, en las sociedades occidentales.

Las definidoras que más se relacionan con el significado de “dedicada” son “estudiosa” y “trabajadora”, que dio un total en el valor semántico para ellas de 146 puntos (en la tabla 3.1: dedicada 25 p., trabajadora 47 p. y estudiosa 74 p.), mientras que para el estímulo “alumno”, “estudioso” y “trabajador” da un total de 66 puntos (ver tabla 3.2).

Observando de conjunto las atribuciones que únicamente se le hicieron al “alumno”, tenemos las definidoras que lo ubican como inquieto, juguetón, educado, sociable, honesto y limpio. Una comparación con algunas definidoras dadas solo para “alumna”, puede ser inquieto y juguetón y a ella como alegre y traviesa. Son las definidoras que de alguna manera los ubican a ambos con características similares en su comportamiento, como ya se mencionó.

Como se pudo observar tanto a la alumna como al alumno se les relaciona con aspectos que tienen que ver con comportamientos de docilidad y pasividad (buena, buenos respetuosa y respetuosos). Estos resultados son diferentes a lo esperado; como menciona Fainholc (1994) los valores de docilidad, dependencia y pasividad impregnan las imágenes que se tienen del mundo, a través de las cuales se definen los papeles de las mujeres. Esta autora también considera los valores de sensibilidad como atribuidos a las mujeres, lo cual sí corresponde con los resultados del presente trabajo, donde aparece la definidora “sensible” para el estímulo “alumna”, y no así para “alumno”.

También explica que habrá que reconocer que toda persona, y por ende el profesorado, no se mueve, de acuerdo con la realidad sino con la imagen que del mundo tengan. Esto se manifiesta en la práctica con el alumnado.

Como se pudo observar tanto a “alumna” como “alumno” se les ubica como trabajadores, responsables, inteligentes estudiosos etc., la diferencia está en el valor semántico de las definidoras. Se puede ver que no fueron muchas las definidoras que se le atribuyeron sólo a uno de los estímulos, esto es, fueron más las que se le dieron a ambos sexos, lo que podría significar que poco a poco a las alumnas se les van reconociendo atributos que antes solamente se le reconocían a los alumnos. Sin embargo no está por demás precisar un punto, si bien en los porcentajes “alumno” superó a “alumna”, en el valor semántico no pasó lo mismo (valor semántico es la suma del número que le asignaron a la definidora en la jerarquización) por ejemplo inteligente en “alumna” obtuvo 42 puntos y “alumno” sacó 24 puntos, se puede ver que hay una diferencia de 18 puntos a favor de “alumna”, esto significa que fue mayor el número de docentes que definieron a “alumna” como inteligente. Esto es un avance importante a favor de ellas.

Un aspecto que podría intervenir para la existencia de estas diferencias en el significado tanto para alumno como para alumna, es el lenguaje que se emplea dentro del ámbito cotidiano en especial el escolar. Al respecto explica Fainholc (1994) que el lenguaje refleja el sistema de pensamiento colectivo, a través del mismo se transmiten formas de pensar, sentir y actuar de cada sociedad. Transmisión que se da de forma inconsciente. Así el lenguaje verbal, no verbal, el

de imagen y el de los sonidos, produce la transmisión de contenidos estandarizados y de relación desigual entre los sexos. También plantea que el pensamiento y el lenguaje es un proceso vivo que expresa juicios relacionados con lo que se anuncia. Todo este conjunto de elementos que involucran el pensamiento y el lenguaje está inmerso en el ser y hacer del profesorado, por ende esto está presente en las representaciones que tienen de alumna y alumno.

Comparación “La alumna como estudiante es” y “El alumno como estudiante es”

Ahora corresponde revisar las definidoras que aparecen en los estímulos: “la alumna como estudiante es” y “el alumno como estudiante es”: trabajador(a), responsable, estudiosa(o), inquieta(o) inteligente, limpio(a) cumplida(o), travieso(a) y creativa(o). Es interesante observar que ha ambos se les definió con los mismo conceptos en su gran mayoría. Al igual que en los estímulos anteriores la diferencia la encontramos en el valor semántico. Si retomamos la misma definidoras que ejemplificamos en los estímulos anteriores nos daremos cuenta que “la alumna como estudiante es “ en la definidora inteligente ahora obtuvo 27 puntos y “el alumno como estudiante es” sacó 30 puntos, no fue mucha la diferencia, e inclusive podríamos decir que son similares los resultados en el valor semántico, esta pequeña variación con respecto a los dos primeros estímulos nos hace pensar que para los profesores de esta secundaria todavía consideran a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto o más duchos que a las alumnas.

Otro ejemplo que podríamos mostrar es el de la definidora trabajador(a) y trabajadora, en las cuales en la cual ambos sacaron el 100%, pero el valor semántico no es el mismo, trabajadora obtuvo 87 puntos y trabajador él sacó 76 puntos, hubo una diferencia de 10 punto a favor de ella, también en creativa obtuvo 21 puntos y él 16 puntos, hubo una diferencia de 5 puntos a favor de ella, digamos que trabajadora y creativa son las definidoras en las que “la alumna como estudiante es” sobresale un poco. En términos generales ambos salieron muy parejos en el valor semántico.

Quizá la que sufrió algunos cambios del primer estímulo al segundo fue “la alumna”, como recordarán en el estímulo “alumna” la definidora inteligente obtuvo 42 puntos en el valor semántico, en cambio en el estímulo “la alumna como estudiante es”, obtuvo 27 puntos, tal parece que al definir a la alumna como estudiante disminuye un poco en sus capacidades intelectuales en el proceso de enseñanza aprendizaje. En cambio el alumno se mantiene estable e inclusive obtiene algunos puntos más en el estímulo “el alumno como estudiante es”. Esta pequeña variación podría significar que aún existen dudas acerca del desempeño y capacidades de las alumnas en el ámbito escolar.

En cuanto a las definidoras que sólo aparecen en cada uno de los estímulos encontramos que en “la alumna como estudiante es” son estas: agresiva, insegura, dedicada, atenta, honesta y puntual. De esta seis, insegura, honesta, atenta y puntual, quizá tendrían que ver con las actitudes que le han atribuido a las alumnas en el proceso de enseñanza aprendizaje algunos de los y las docentes.

El término actitud hace referencia al componente afectivo de un comportamiento con respecto a un objeto, acción o suceso, y representa un sentimiento de buen comportamiento o mal comportamiento hacia algo, asegura Fainholc (1994).

La definidora agresiva fue señalada como importante sólo en “la alumna como estudiante es” en los tres restante estímulos no aparecen en el conjunto SAM. Lo interesante es ver que sólo aparece en un estímulo, lo que significa que para los profesores de esta secundaria sobresale la agresividad de las alumnas. Llama la atención porque en términos generales a quienes se considera agresivos es a los alumnos. Quizá sea por la población que caracteriza a esta secundaria en particular, como ya se describió en párrafos anteriores.

En cuanto a las definidoras que solo aparecen en “el alumno como estudiante es” (y no en el estímulo semejante para la alumna), son: respetuoso, irresponsable, distraído, flojo, desordenado y capaz. En estas respuestas se puede apreciar que las definidoras, irresponsable, flojo y desordenado se podrían ubicar como negativas en la conducta del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Mientras que a ellas se les atribuyen las características negativas de agresiva y insegura, aunque esta última puede verse como características comunes en la adolescencia independientemente del sexo (Miguez, 2002). En caso de ellos, ya hemos desatacado la alusión a su capacidad, lo que contrasta con las características negativas mencionadas arriba.

Si bien en este trabajo no se maneja un análisis completo de características negativas y positivas, vale la pena considerar algunos datos encontrados en otras investigaciones. Tal es el caso del trabajo de Primel (1996) realizado en cuatro establecimientos de enseñanza secundaria técnica y profesional de Shanghai en 1994, con una muestra de ciento veinte profesores (72 hombres y 48 mujeres), en el cual se utilizó como instrumento dos preguntas para la recolección de los datos: se les pidió a las y los profesores cuatro adjetivos que describieran a las alumnas y a los alumnos con relación a sus estudios.

En esa investigación, se encontró que el profesorado en general atribuyó más cualidades que defectos al alumnado. Las diferencias encontradas fueron que las maestras utilizan más calificativos positivos tanto para alumna como alumno que los maestros. Expresan que las maestras son un poco menos severas que los maestros. También se encontró que las alumnas reciben más calificativos positivos que los alumnos por parte del maestro.

Con el alumnado chino las definidoras se ubican dentro de calificativos positivos y negativos. Para describir la información de estos calificativos la autora utiliza porcentajes. Así al comparar las cualidades reconocidas al alumnado se aprecia que los alumnos son considerados como inteligentes en un 13% contra 3,5% para las alumnas y más hábiles en un 6,5% contra 0% para las alumnas. A las alumnas se les considera torpes y aduladoras. En nuestra investigación se encontró a la alumna como inteligente con 42 puntos 57% y al alumno con 24 puntos 67%, esto es en cuanto a porcentajes. Sin embargo, para nuestro trabajo lo que se toma en

cuenta es el Valor Semántico (puntos), ya que este representa el significado Psicológico que el profesorado tiene del alumnado en su práctica docente.

Algunos de los calificativos proporcionados en esta investigación, para definir a la alumna fueron los siguientes: serias, prolijas, minuciosas, estudiosas, tenaces, simpáticas, aplicadas, tranquilas y escolares. A los alumnos se les calificó como inteligentes, estudiosos, dinámicos, hábiles, tenaces, negligentes, indisciplinados y perezosos. Como se puede apreciar algunos de estos calificativos fueron semejantes a los dados por los docentes en nuestra investigación, para ellos: flojo/perezoso, capaces/hábiles, y para ellas: aplicadas/dedicadas. Contrasta agresivas –en nuestro trabajo- con tranquilas en el trabajo de Primel, (1996). Al igual que en nuestro trabajo en la investigación China, se considera como estudiosos a ambos, y solo en nuestro trabajo se consideró como inteligentes a las alumnas dentro de las principales definidoras. A pesar de las diferencias culturales de las dos poblaciones, en ambas investigaciones se encuentran similitudes importantes de representaciones de género.

Al revisar la tabla de adjetivos proporcionados por los docentes en el documento Chino se puede apreciar que el reconocimiento de las capacidades e inteligencia de las alumnas y las mujeres en general todavía no es el que se esperaría que fuera a estas alturas del contexto histórico en que nos encontramos. Al comparar estos resultados con los obtenidos en el presente trabajo podemos observar que si bien todavía falta mucho por hacer por las alumnas y las mujeres en general; sí existe un avance importante en el reconocimiento de las capacidades e inteligencia e igualdad de las mujeres con respecto a los hombres.

En otro orden de ideas, a partir de los resultados obtenidos en nuestro trabajo se observa que hay ciertas definidoras que se presentan de manera constante, independientemente del sexo, por ejemplo a ambos se les considera inteligentes, estudiosos, trabajadores, etc. Al respecto, Miguez (2002) encontró que 51 docentes, estudiantes de normal superior en la Cd. de México, hicieron muy pocas diferencias en las atribuciones asignadas a sus maestras y maestros, no así en las respuestas a los estímulos “hombre” y “mujer”, utilizando la técnica de redes semánticas. La autora concluye que las características ocupacionales – docente – prevalecen en comparación con las características asignadas socialmente a hombres y mujeres. Es decir, cuando los estímulos fue “mujer” y “hombre” la diferencia fue mayor, que en los estímulos “maestra” y “maestro”, las representaciones hacían referencia principalmente a características en el desempeño profesional, y por lo tanto las respuestas fueron más parecidas, aunque también incluían características de “género”.

Observando los datos en conjunto se puede afirmar que, a pesar de que existen formas muy particulares de aprehender la realidad, de concebirla, de entenderla, las representaciones sociales de género que han ido construyendo las y los docentes que participaron en este estudio, influyeron en las representaciones que tienen acerca del alumnado. Como señala Martha Lamas (1999), en las sociedades prevalecen significados culturales de género aunque existan múltiples experiencias para aprehender la realidad

Al significado psicológico que tienen de, “el alumno como estudiante es” se le dieron algunas connotaciones que tienen que ver con incumplimiento (flojo, desordenado, irresponsable, distraído) y a “la alumna como estudiante es”; le dieron connotaciones que tiene que ver con el rol que ha venido cumpliendo desde antaño (puntual, honesta, atenta, dedicada, insegura). Existen aún connotaciones que ubican las alumnas en roles que tienen que ver con comportamientos de sumisión en el cumplimiento de sus actividades, como se ha consultado en algunas investigaciones revisadas a lo largo de la especialidad. Fainholc. B. (1994).

Es importante destacar que en estos dos estímulos la definidora agresiva que está caracterizada como masculina, curiosamente apareció únicamente en el conjunto SAM para el estímulo “la alumna como estudiante es”. Lo que hace suponer que en el lugar donde se llevó a cabo la investigación tiene mayor representatividad para el profesorado de esta secundaria la agresión de las alumnas que la de los alumnos.

En síntesis, en términos generales los cuatro reactivos mostraron, que si bien siguen sobresaliendo los alumnos en algún aspecto en el proceso de enseñanza aprendizaje, las diferencias en comparación con las alumnas son pequeñas. Además, ellas comienzan a ser reconocidas por las y los docentes como personas con algunas características positivas semejantes a los alumnos, tales como inteligente, trabajadora y estudiosa, lo cual es un incentivo para seguir trabajando en torno al reconocimiento de la igualdad de hombres y mujeres.

CONCLUSIONES

Un de los motivos para la realización del presente trabajo, fue un primer acercamiento al conocimiento de significados que están presentes en la construcción social del género en una escuela mexicana. Un conocimiento profundo de las representaciones sociales de género requiere de una aproximación desde diferentes disciplinas y de varias herramientas como son la entrevista y la observación directa. Por otra parte, aunque los resultados de este trabajo no pueden ser generalizados, pues se trata del estudio de una escuela, permiten algunas comparaciones de resultados con trabajos realizados con otras poblaciones y muestras, así como una serie de reflexiones entre de la relación entre la teoría y la práctica.

Las significaciones sociales de género se construyen en la interacción entre los sujetos que conforman la humanidad. De ahí que el conocimiento de las ideas acerca de las mujeres y los varones puedan proporcionar elementos de construcción de género.

Los resultados reportados reflejan básicamente que aunque sigue habiendo diferencias en las representaciones que se tienen de las alumnas y de los alumnos, estas son menores que las similitudes. Al parecer el ser adolescente y pertenecer a la misma población de una secundaria (lo que implica que se son similares otras condiciones como clase social, elementos culturales, etc.) puede explicar las respuestas semejantes de las y los docentes al referirse a las y los

estudiantes, respectivamente. Lo anterior hace interesante para estudios futuros, hacer comparaciones entre distintas poblaciones.

Whyte (1987) encuentra que el profesorado tiene cierta predisposición específica para los alumnos. Es claro que para el profesorado los alumnos tienen mayores capacidades intelectuales que las alumnas, este tipo de representaciones puede sustentar su práctica educativa. Por ejemplo, se ha encontrado que las y los docentes esperan y estimulan respuestas más elaboradas en los estudiantes varones (Whyte, 1987), y les dedican mayor atención (French y French, 1995).

Quizá esta visión del profesorado tenga que ver con la serie de creencias que se tienen en torno a la preparación profesional o al trabajo fuera de casa de las mujeres. Esto es, por muchos años se ha pensado que las mujeres explotarán estas capacidades y habilidades mientras se casan. Por ello el profesorado no se preocupa ni se ocupa por explotar más las capacidades intelectuales de las alumnas.

En cuanto a los datos analizados en el presente estudio, tenemos que aunque hubo algunas diferencias de un estímulo a otro, de los cuatro que se aplicaron, podríamos expresar que para los estímulos “alumna” y “alumno” las definidoras van más hacia la conducta general o a características de la persona, y cuando responden a los estímulos “el alumno/a. como estudiante es”, va más hacia el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, recordemos que se destacan para la “alumna” cualidades del proceso enseñanza aprendizaje o actividades y

capacidades para la escuela, y en el “alumno”, la definidora inquieto aparece como característica personal.

Dentro de las capacidades se consideró que ambos son inteligentes, con alto peso semántico. Este aparente avance debiera confirmarse con información más específica. Sería interesante saber cuál es la concepción de inteligente en el grupo de docentes participantes, y si se aplica de forma semejante para el alumno que para la alumna. Por ejemplo, si se trata de una noción amplia para enfrentar las distintas situaciones de la vida o si es una definición enmarcada en la escuela, en los procesos escolares. Igualmente profundizar el sentido que le dan a capaz/inteligente para ellos y para ella sólo inteligente. De ahí que sea necesario utilizar otros instrumentos como la entrevista para un conocimiento mayor del significado de las respuestas.

Los resultados encontrados suponen una mayor equidad en materia de género en las representaciones sociales y, consecuentemente en la práctica educativa, situación que habría que constatar.

En este sentido, los estudios de representaciones sociales pueden acompañarse de la observación directa natural para corroborar si el trato que se da al estudiantado refleja concepciones diferentes o similares de las y los alumnos. Es decir, se sugiere una mayor exploración de los significados en relación con la práctica educativa.

Por otra parte, durante la realización del trabajo se detectó, con base en la reflexión teórica, que los estímulos utilizados pueden ser mejorados si se modifican a su forma del plural en vez del singular. Es decir, utilizar “alumnas” en vez de “alumna”, etc., a fin de evitar que los estímulos puedan ser interpretados como alusivos a una supuesta esencia del “ser mujer” o del “ser hombre” sino, por el contrario, utilizar el plural para aludir a la diversidad de personas.

A pesar de que los resultados indican la influencia de representaciones tradicionalmente predominantes de género en las respuestas que eran diferentes para las “alumnas” que para los “alumnos”, es necesario trabajar más finamente este vínculo. Se sugiere incluir los estímulos “hombres”, “mujeres”, “niñas” y “niños”, además de “alumnos” y “alumnas” para un mismo grupo de docentes, a fin de observar qué elementos definidores se comparten y cuáles son más propios del ámbito escolar. Esto podría contribuir a develar hasta qué punto las representaciones más generales de hombre y mujer se vinculan con las representaciones que se tienen de las y los estudiantes. En el presente trabajo se privilegió considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje (el/la alumna/o como estudiante), partiendo de la base de un máximo de estímulos para evitar la modificación de respuestas por fatiga.

Un dato interesante que arrojaron los resultados del estímulo “la alumna como estudiante es”, fue con la definidora agresiva la cual sólo aparece para este estímulo. Llama la atención porque es a los alumnos a quienes las y los docentes han ubicado con esta característica, como el estudio de Miguez (2002) realizado con docentes de secundaria del D.F. Aún con las características particulares de la secundaria, considero que en general fueron positivas las ideas en torno a las alumnas. Una pregunta que surge en esta línea es ¿cómo se construyen las masculinidades y feminidades en distintas escuelas secundarias?

Finalmente, una de las limitaciones fue el escaso tiempo disponible a la hora de aplicar el instrumento. El profesorado no contaba con tiempo extra para resolver el instrumento, por lo que se tuvo que aplicar a la hora y en el lugar de la clase, ocasionando que interrumpiera por unos minutos su actividad. Esta situación orilló a que se aplicaran los cuatro estímulos de forma continua y rápida, lo que lleva a preguntar si esto favoreció el recuerdo de las respuestas previas y con ello la generación de respuestas parecidas para los siguientes estímulos, que por otra parte, habría que preguntarse también si es una limitación de la misma técnica, ya sea para propiciar respuestas similares o contrastantes, especialmente cuando se presentan estímulos que han sido vistos como dicotómicos.

Una sugerencia que se puede hacer con respecto a la aplicación de la técnica de redes semánticas, es espaciar el tiempo entre la presentación de cada estímulo.

Debido a la importancia de las representaciones y las expectativas para la práctica educativa, quizá sería pertinente que el grupo de investigadores(as) especializados en enfoque de género se acerque más a las escuelas, principalmente educación básica por ser una población que involucra a la juventud mexicana y se encuentra en proceso de cambios.

La perspectiva de género no sólo debería involucrar a las mujeres sino a los hombres también. Las mujeres se la han pasado demasiado tiempo cuidando los intereses de los hombres y haciendo de la felicidad y el bienestar de ellos el punto central de su propia existencia. Es momento de que ambos tomen las riendas de su propia vida, de tal manera que la búsqueda de la felicidad y bienestar sea responsabilidad de los dos y no sólo de uno para con el otro.

A diferencia de las mujeres, la mayoría de los hombres han desatendido su parte afectiva como una limitante que les impone la masculinidad predominante. Es como si el hombre no tuviera que asumir la responsabilidad de sus relaciones afectivas, pues esto se ha dejado tradicionalmente a la mujer en las relaciones heterosexuales. Muchas veces los hombres aprenden a “aguantar” cosas porque tienen que aprender a identificarse con una aparente ausencia de necesidades emocionales que llega a revertirse, por ej. conductas agresivas, y por lo tanto, centran su vida en torno a las exigencias del trabajo, que es donde se construye parte de su identidad masculina. Estas manifestaciones de lo masculino no son más que los roles que tiene que cumplir porque así se lo demanda la sociedad.

Sugiero que se analice la masculinidad porque las relaciones o la interacción de los seres humanos no es sólo de mujeres involucra a todos los sujetos. Es importante que se profundicen los análisis que tengan que ver con los actores principales en las relaciones humanas, los hombres y las mujeres o las mujeres y los hombres.

Por último, a manera de reflexión quiero decir que la identidad personal de los individuos se va construyendo con todo aquello que va aconteciendo a su alrededor, en especial las manifestaciones afectivas serán determinantes para que nuestra identidad personal sea o no sea vulnerada tan fácilmente. Como seres racionales e inteligentes que somos, tienen la capacidad de modificar comportamientos que afecten a nuestro ser interno, es la posibilidad de modificar nuestras relaciones desiguales entre individuos de nuestra misma especie.

El género es sólo una de las partes que conforman a los seres humanos, a final de cuentas pierde importancia frente a otras cuestiones. Las mujeres, al igual que los hombres, tienen historias que desean contar, cosas que les interesan sobre todo que no se hagan divisiones entre ambos

Las mujeres tienen mucho que decir como creadoras y conocedoras de diversos temas al igual que los hombres, como seres humanos, no sólo por ser mujeres.

Bibliografía

Acker, S. (1995). Mujeres y enseñanza: semi-sociología de una semi-profesión. Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.

Askew, S y Ross, C (1988) La dinámica del aula. Los chicos no lloran. El sexismo en la educación. Barcelona: Paidós. Cap. 2

COLL C. y Mariana M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.). Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza, 297-313

Primel, A.G.(1996). La mirada de los docentes Chinos sobre los alumnos: Una engañosa ventaja para las niñas. En: R. Clair (ed) La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas? . Madrid: UNESCO.

Bordieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En: P. de Leonardo (comp.) La nueva sociología de la educación. México: El Caballito/SEP, 103-129.

Fainholc, B. (1994). ¿Por qué revisar la educación formal desde la perspectiva de género? Hacia una escuela no-sexista. Buenos Aires. Aique.

García, M. y Consuelo, A. (1994). La coeducación en Educación Física. Instituto de ciencias de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona. No.7

González, R.M., P. Miguez, L. Morales y A. Rivera (2000). Género y currículum en educación básica: Los ejes transversales. En: R.M. González (Coord.) Construyendo la Diversidad. Nuevas orientaciones en Género y Educación. México: Porrúa/UPN.

Granados, M. P y Quintana. (1998). Expectativas Educativas en la Infancia (tesina). México: UPN, 20-28.

León, Q. A. (1998). Enciclopedia de Pedagogía/Psicología. México: Visual, p. 601

Lamas, M. (1999). Perspectiva de género: una introducción; en: Ma. del C. Campero Cuenca (Coord.) Abriendo espacios. Un proyecto universitario desde la perspectiva de género. México: UPN.

Lamas M. (1994). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual; en: Revista Debate Feminista. No. 10, p. 84-106

Miguez, P. El género, una herramienta de análisis social. *El caracol*, Octubre-Diciembre 2001, No.2, 22-25.

Miguez, P (2002). Representaciones de género en docentes y estudiantes de secundaria. Sextas Jornadas Pedagógicas de Otoño. Temas emergentes en la formación del sujeto de la educación.

Moscovici, S. (1984) Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós, Barelona.

Monchietti, A. I.R.Cabaleiro, M. Sánchez, E. Lombardo. (2000). Representaciones de la vejez; en: Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 32. No. 3, p. 519 – 535.

Miguez, P. (2001). El género, una herramienta de análisis social. *El caracol*. No. 2, 22-25

CDE. (1987). La influencia de la escuela y de los educadores en la socialización, según el sexo. La educación de lo femenino. Barcelona: Alioma.

Pérez, A. (1993). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia; en: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. *Pigmalion e la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.* Madrid: Morova. 1980.

Santos, M. A. (1984). *Coeducar en la escuela. Por una educación no-sexista y liberadora.* Madrid: Grupo Zero Cultural.

Solsona N. (1995). *Una mirada no-sexista a las clases de Ciencias Naturales.* Barcelona. Cuadernos para la coeducación.

Seidler V.J.(2000). *La Sinrazón Masculina. Masculinidad y teoría social.* México: Paidós.

Subirats, M., y Brullet. C. (1999). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta;* en: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación.* México: Ed. Paidós.

UNIFEM y CONMUJER (1999). *Mujeres Mexicanas. Avances y perspectivas.* México: y CONMUJER.

Valdéz, J.L. (2000). *Las Redes Semántica naturales. Usos y aplicaciones en psicología social.* México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Vigotsky, L.S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires: La pléyade.

Whyte, J. (1987). *La educación de lo femenino.* Barcelona: Aliorna.