

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**REPRESENTACIONES DE GÉNERO:
FORMAS DISCURSIVAS DE LA PARTICIPACIÓN
UNIVERSITARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO**

PRESENTA

DERLY RECINOS DE LEÓN

DIRECTOR DE TESIS

DR. OREL SALINAS ROBLES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

OCTUBRE DE 2009

No hay objeto más profundo, más misterioso, más fecundo, más tenebroso, más deslumbrante que una ventana iluminada por una candela.

Baudelaire, 1864

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I REPRESENTACIONES SOCIALES Y GÉNERO

A. El hombre y la mujer, seres sociales	8
B. Representación social	15
C. Representaciones sociales y sexismo	19
D. Práctica de género	22
E. Institución y género	24
F. Género y participación	28
G. El género como categoría	33

CAPÍTULO II. CAUSALIDADES Y PROCESOS: ACERCAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DEL ACONTECIMIENTO

A. Las formas y los accesos al tema (causas y azares)	40
B. Del tema y sus exploraciones	44
C. Delimitación de los espacios y de los agentes	48
D. De la población y los actores	56
E. La entrevista cualitativa en profundidad	60
E. 1 Las formas de aplicarla	63
F. Del ordenamiento para la presentación de resultados	66

CAPÍTULO III DISCURSOS Y REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN LOS ESTUDIANTES

A. Descripciones autoidentitarias	72
A. 1. La puntualidad y su versión desde el género.	73
A. 2. Género y situación académica universitaria	80
B. Descripciones de actividad	85
B. 1. Actividad y mirada de género	85
C. Descripciones de propósitos	92
C. 1. Propósito de estudio y condiciones de género	92
D. Descripciones de posición y de relación	98
D. 1. El espacio ocupado en el aula: una situación de género	98
D. 2. Mujeres como alumnas y hombres como alumnos	102
D. 3. La elección para el trabajo universitario como medida de género	109
D.4. Las nevaduras de género en los y las sujetos de investigación	111

CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

REPRESENTACIONES DE GÉNERO.

**FORMAS DISCURSIVAS DE LA PARTICIPACIÓN
UNIVERSITARIA**

Todas nuestras experiencias son estrictamente privadas; pero algunas
lo son menos que otras.

Aldous Huxley, 1963

INTRODUCCIÓN

El estudio que a continuación se presenta, fue guiado con la sencillez de quien inicia su oficio en el arte de investigar, sin descuidar por ello la coherencia y disciplina que en todo momento procuró acompañar cada una de las etapas de la tesis. Esta investigación sostuvo el propósito develar las **representaciones de género** que expresan de forma discursiva dos hombres y dos mujeres –las especificaciones de los porqués de la población se encuentran en el capítulo dos de esta tesis- al momento de actuar en una situación común: en este particular, el ser estudiantes de la Licenciatura en Educación plan 94, específicamente en la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional. La movilización del pensamiento hacia el horizonte trazado permaneció al amparo de la conjetura inicial, la de *conocer si el ser hombre o mujer determina -y cómo- las formas de participación universitaria y las representaciones discursivas de éstas*. Para lograr lo anterior, fue necesario delimitar el contexto en el cual se desarrollaría el ahora presente trabajo de investigación y los fundamentos teóricos que la sustentan.

De esta forma, los actores principales involucrados directamente en el estudio fueron los y las maestras-alumnas (2 estudiantes mujeres, 2 estudiantes hombres) que recibían asesoría en la Licenciatura en Educación, Plan 94, de la UPN 071, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El foco de atención se centró en las y los estudiantes ya señalados, que cursaban el quinto nivel en la materia *Comunicación y expresión estética en la escuela primaria*.

La elección de esta institución y de la población universitaria es, primero, por ser el espacio donde desarrollo y construyo mi labor como profesional, además de ser el punto de contacto de mi hacer cotidiano; segundo, porque cuando los hombres y las mujeres se convierten en adultos y se incorporan al trabajo productivo, surgen con mayor pronunciamiento las dicotomías que ambos géneros procuran representar en sociedad; las tensiones entre lo que se obtiene y lo que se espera en el horizonte público emergen con mayor agudeza a través de distintas formas del lenguaje, con relación a las preocupaciones u ocupaciones diferenciadas por las condiciones de participación, determinadas por el rol que se cumple dentro de un marco de acontecimientos sociales que constantemente se significan.

La razón de elegir esta materia correspondió a que estaba ubicada en la primera hora, lo que me permitió desarrollar uno de mis primeros indicadores: *la puntualidad*. Otras razones fueron las de haberme permitido delimitar mi población de estudio, ser un espacio “formal” y prestarse al desarrollo diversificado para la participación, condición que permitió acceder a los estudiantes elegidos para la aplicación de las entrevistas.

El destinar la mirada hacia las representaciones sociales se sustenta en el supuesto de que “los esquemas culturales que se constituyen socialmente no se encuentran fijos, sino en continua interacción con otros discursos, los cuales se conforman a partir de procesos comunicativos” (Palencia, 2000: 151). La construcción del conocimiento de sentido común es el que se recupera en las representaciones y el que orienta este trabajo, se realiza en el transcurso de las actividades e interacciones cotidianas: la participación universitaria en este trabajo, mediada por las interrelaciones con significados culturales convencionales. Las personas son seres sociales y desde el inicio, en el espacio de sus primeros encuentros, desarrollan la organización de su conocimiento tanto físico como social, el matiz que adquiere el conocimiento está en relación al intercambio comunicativo con otras experiencias de otras personas que, a la vez, construyen en la acción el suyo propio.

Las representaciones sociales que se buscaron develar fueron las **representaciones de género**, a partir de entender que el pensamiento social ha creado formas convencionales de concebir el cuerpo y su funcionalidad en las interrelaciones humanas, debido a que “cuando somos muchachos aprendemos a separarnos y aislarnos de las emociones que podrían ponernos en apuros de alguna manera” (Seidler, 1994: 51)

La creación de significados en la internalización de lo femenino y masculino y sus funciones en la vida cotidiana posibilitan la representación del orden social y “el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características masculinas y femeninas a cada sexo es el género. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan

atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo” (Lamas, 2000: 53).

Esta división cultural que organiza los espacios, el trabajo, los objetos, las profesiones, la visión mítica, comienza con la diferenciación biológica para conceptualizar, ya en constructos semánticos e indiciales, la organización de las formas de vida. Con la cultura los sexos adquieren género y el género guía la percepción del mundo: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano.

Las representaciones sociales de género, que en esta tesis se trabajan como **representaciones de género**, debido a que la constitución que sustenta el género es social, como se explica en el cuerpo del trabajo, son las que se manifiestan en las concepciones que hombres y mujeres expresan, de forma discursiva, al momento de interactuar en una situación específica, en un espacio referido: de lo que interoceptiva y exteroceptivamente se construye a partir de la participación de cada estudiante y la de las y los otros.

La recuperación de las versiones enunciadas para descubrir su correspondencia con las representaciones de género en esta investigación, fue a través de la utilización de la entrevista cualitativa en profundidad, como técnica metodológica, por ser una herramienta que permite obtener conocimientos sobre la vida social y por estar dentro de los medios recomendados por Serge Moscovici para la adecuada recuperación e interpretación de las representaciones sociales: “usar entrevistas abiertas o en profundidad, la observación participante de tendencias etnológicas o el análisis minucioso del lenguaje de los

individuos, son algunas de las técnicas para la recolección y el análisis de la información que permite develar las contradicciones que ocultan a la ideología” (Farr, 1986: 489)

La importancia de este estudio es que centra la mirada en determinadas situaciones comunes a los universitarios: *puntualidad, situación académica, actividades académicas, propósitos de estudio, espacio ocupado en el aula, mujeres como alumnas y hombres como alumnos y la elección para el trabajo universitario*. Además de exponer un panorama de las condiciones de género en el terreno educativo, para promover la reflexión sobre la cotidianeidad y las distintas formas de vida que en ella acontecen, que requiere del reconocimiento de las diferencias de pensamiento, de manera que se rescate la experiencia personal y comunitaria -en este caso universitaria-, con principios de diversidad y paridad.

Las categorías recuperadas y sus indicadores quedaron expuestos de la siguiente forma: a) Descripciones autoidentitarias y sus indicadores *Género y situación académica universitaria, La puntualidad y su versión desde el género* b) Descripciones de actividad y su indicador *Actividad y mirada de género* c) Descripciones de propósitos y su indicador *Propósito de estudio y condiciones de género* d) Descripciones de posición y de relación y los indicadores *El espacio ocupado en el aula: una situación de género, Mujeres como alumnas y hombres como alumnos y La elección para el trabajo universitario como una medida de género*.

Fue a partir del primer contacto con ellos que se manifestaron los temas arriba organizados como categorías e indicadores, y en el transcurso de las consecuentes entrevistas se

podieron definir los constructos argumentales como guías para la organización, sistematización e interpretación de los discursos que cada entrevistado enunció.

La tesis está dividida en tres capítulos, en el primero *Representaciones sociales y género*, se leerán los pensamientos que forman el cuerpo teórico, que orienta la mirada analítica y organizativa de la investigación, recurriendo para ello a la ubicación del hombre y la mujer en los parámetros de su composición social, que permite acentuar las significaciones que se elaboran desde la teoría de género. Los contenidos son extendidos a la comunidad, motivo que sustenta exponer las redes semánticas que se ponen en escena a través de las representaciones sociales, que permiten reconocer los significados en una dialéctica de convocación y donación; percepción e interiorización.

El capítulo dos *Causalidades y procesos: acercamiento y construcción del acontecimiento*, da cuenta de todas las causas y procesos que se tuvieron que enfrentar para lograr la delimitación y organización de la investigación: cómo se eligió la población, por qué se eligió, las características de la población, cuáles fueron las condiciones que se experimentaron; qué herramienta se ocupó, cómo fue posible aplicarla y las dificultades de ello; las paradojas para organizar la información, las circunstancias de su sistematización y los apoyos para el análisis; las resultantes que dieron como consecuencia la presentación de los contenidos y su relación con las representaciones de género.

El tercer capítulo *Discursos y representaciones de género en los estudiantes*, presenta el análisis del discurso, que fue tomado como significante de representación que cada entrevistado y entrevistada produjo para la argumentación de las temáticas que sirvieron

como guía. El ordenamiento en el que se presentan los resultados es un esfuerzo por hacer lógica la llegada al contenido y a su relación con la perspectiva de género; por supuesto, también a las conclusiones que hacen aparecer y percibir en las representaciones las versiones diferenciadas de los roles masculinos y femeninos, presentando así la forma particular con que es asumido el género y donado al grupo en el que interactúan.

CAPÍTULO I

REPRESENTACIONES SOCIALES Y GÉNERO

El texto que a continuación se expone tiene como propósito develar cómo en las representaciones sociales se encuentran rastros de género, los cuales se expresan en las actividades del hombre y la mujer en sociedad. Para lograrlo, el escrito comienza con un acercamiento a la interpretación de lo social y las circunstancias que acontecen en el contacto con la realidad. Una vez que hombres y mujeres se sitúan en un contexto de relaciones interpersonales y con el medio, se enuncian ideas de cómo los actantes representan su ser social en el colectivo para el cual participan y cómo esa interpretación de las representaciones se posibilita por el conocimiento de sentido común. Este sentido común se construye a partir de las experiencias, en un marco de interacciones en donde los y las participantes concretan sus características específicas, desde lo que culturalmente es el ser masculino y el ser femenino, es decir, desde lo que representan socialmente en cada una de las jornadas desde las cuales organizan su vida diaria. Este deslizamiento consentirá la instalación de un marco referencial indispensable para ubicar el análisis de los registros del discurso que se harán de los estudiantes.

A. El hombre y la mujer, seres sociales

Entre las diversas cosas que se encuentran y acontecen en el mundo se percibe un conjunto de formas, de interacciones, de procesos que se dan entre las personas, al que se ha llamado *sociedad*. En esta interacción se agrupan hechos, actividades que tienen su origen, su campo en la dinámica de la vida humana, enfocada, principalmente, en el hombre

y en la mujer, son ellos el objeto, el agente de todas las formas de interacción y de manifestación de los procesos sociales, “sólo en la acción se nos revela la inmediatez cualitativa del mundo y de nosotros mismos” (Giddens, 1991:121). Lo social es el conjunto de modos o formas de vida humana, entendiendo la palabra “vida” no con el significado biológico que bien pudiera tomar, sino con la expresión del sentido filosófico contemporáneo, el cual rescata el vocablo para brindarle un contenido cotidiano, pero a la vez complejo, el significado de vida se ubica en lo que somos, pensamos, sentimos, hacemos, en lo que nos pasa y preocupa. La vida humana, es la de cada uno, la cotidiana, pero que a la vez tiene relación con otras vidas. Además, las personas tienen la facultad de saberse, de dar cuenta, de conocer lo que hacen o son.

El conocimiento de lo que se hace en la relación con otras personas, de las actividades sociales, no es estrictamente un conocimiento intelectual, sino un conocimiento de carácter *común*. Sentir, verse, darse cuenta de uno mismo es una expresión del aprendizaje, construido a través de la experiencia diaria, es un acto de conocimiento cotidiano. No se trata de estar ahí, estático, inmóvil, ajeno a las circunstancias, se trata de un dinamismo constante que ocupa a la persona otorgándole posesión y posición de sí misma con referencia a otros u otras, de acuerdo a unos y unas. “Todo conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de un esquema interpretativo. Los esquemas interpretativos se construyen en la relación cara-a-cara, pero dependen también de las experiencias pasadas ya sedimentadas” (Mélich, 1996:189). El hacerse plantea la relación indivisible de darse cuenta de todas las cosas y seres del universo que están alrededor, formando el contorno y las circunstancias, de tal modo que adquieren significados y posturas distintas que, a la vez, irán elaborando en las personas sus propias experiencias.

El qué pensar, qué sentir, qué desear, qué repeler, qué conservar, qué transformar, qué utilizar o qué destruir es conocimiento constituido a partir del contacto continuo con el medio, objetos, personas y circunstancias, que brindan la posibilidad de advertir, por medio de la experiencia vivida, formas particulares de decisión en las acciones mencionadas.

Si el ser humano se encuentra *viviendo*, no sólo se encuentra en la tierra con objetos y elementos de la naturaleza, se encuentra también en sociedad, en relación constante con otros hombres y mujeres. Vivir en sociedad plantea el suceso de llegar a ubicarse en un proceso en el que existen, por donación de la historia social, interpretaciones y los consecuentes significados sobre las personas, los hechos y los objetos que están alrededor, “la percepción de una persona depende de sus experiencias pasadas, de las acciones y de las circunstancias concurrentes presentes y pasadas” (Giddens, 1991:86). Ese pensamiento de los demás, que vive como espectro ideático en el imaginario colectivo, es asumido o rechazado por los seres en construcción, los conduce, incluso, a conocer una red de soluciones ya elaboradas para muchos de los problemas de nuestra existencia. Desde el nacimiento se producen fuerzas sociales que la persona trata de ubicar y percibir en la convivencia familiar, en la escuela, en los grupos religiosos, en la lectura. La mayoría de ellas son convicciones colectivas que penetran con suficiente frecuencia hasta influir en la construcción de su personalidad social. Hablar de personalidad, no implica únicamente descubrir los ingredientes y factores sociales de la persona y los modos como éstos se

combinan y están en recíproca influencia, comprometen, además, a tener en cuenta los factores biológicos y psíquicos individuales que integran su esquema de pensamiento¹.

Este texto hace énfasis únicamente en los ingredientes sociales, subraya que existen múltiples ingredientes gradantes, ascendentes, heterárquicos y de fuentes múltiples que la integran, de los que podemos mencionar: las ideas transmitidas por el prójimo a nuestro alrededor; ideas aprendidas en los libros; moldeos o configuraciones que son el efecto de la influencia ejercida sobre nuestros modos de pensar, de sentir, de reaccionar, de actuar por otros seres humanos; bien por determinadas personas con quienes hemos estado en extensa e íntima relación, como nuestros padres, hermanos, amigos de infancia; bien por los miembros de los grupos a los que pertenecemos (vecindad, comunidad, escuela, círculo cultural, profesión, iglesia, etc.); modos de comportamiento que son en alguna medida la reacción frente a conductas de otras personas con quienes hemos estado o estamos en trato; maneras de comportamiento que son el resultado de las lecciones sacadas de experiencias anteriores; actitudes y prácticas configuradas por la presión de la opinión pública; imitaciones de otras personas; hábitos adquiridos en el cumplimiento de modas sociales de vida, etc.

Tales factores han logrado formar parte de la personalidad social por virtud de las relaciones interhumanas: las situaciones sociales en que la persona está inmersa, el tiempo histórico en el que se ubica y la cultura para la cual participa configuran, en gran proporción, su ser social. “El mito, el arte, el lenguaje y la ciencia son, en este sentido,

¹ Para la psicología cognitiva un esquema es una unidad organizativa básica de información que hay en la memoria, pero para la psicología social es un conjunto de conocimiento social que permite a los individuos de un contexto tener un cuadro de expectativas. Los esquemas de grupos o categorías sociales se conocen como representaciones sociales o estereotipos.

creaciones para integrar el ser: no son simples copias de una realidad presente” (Cassirer, 1979:53).

El ambiente social contagia a la persona, configura en él o en ella características específicas que le orientan a elegir, rechazar, tomar, despreciar o perseguir cuantas opciones se le presenten, de manera constante, en la cotidianidad de su vida. Digo, con esto, que las situaciones colectivas y la participación en la cultura no sólo configuran, en gran medida, su acción social, sino, además, moldean, en buena medida, el desenvolvimiento concreto de su vida. Las personas están insertas en ciertas circunstancias para las que existe un repertorio plural de posibilidades de acción sobre éstas.

La persona tiene que elegir sobre estas posibilidades y la elección es distinta para cada una, incluso respecto de ella o él mismo en cada momento de su vida, dependiendo de la realidad particular. La sociedad orienta, por así decirlo, de varias formas, positiva o negativamente, el número, la índole y la calidad de las posibilidades de accionar ante las circunstancias que se enfrentan. Dentro de estas formas de respuesta se podrían mencionar las que se aprenden en los actos de los otros, de las costumbres de la familia, los grupos sociales de pertenencia, quienes estimulan o prohíben ciertas libertades, la posición económica; pero todas estas varían en gran medida en razón a si se es hombre o mujer.

Se devela, por tanto, la atmósfera colectiva, no sólo como posibilitador de personalidades, sino también como un detonante de modos genéricos de conducta. Conductas genéricas de un gran número de personas que integran los varios grupos colectivos, no como leyes

“exactas” sobre el comportamiento humano que se cumplen normativamente, pero sí como “regularidades” o generalizaciones de actuaciones peculiares de las personas, “la transformación de la acción en signos gestuales posibilita que un actor reaccione ante sus propias acciones, permitiéndole, por lo tanto, representar con éstas las de otros y que las reacciones de otros influyan anticipadamente sobre sus propias acciones” (Mead; citado por Giddens, 1991:123).

Lo dicho promueve algunas certezas constantes que permiten descubrir cómo se acatan o se suman las personas a determinadas reglas sociales de comportamiento, cómo a gran parte de ellos y ellas, con ciertas características comunes, se les puede observar, bajo determinadas condiciones, una manera de decisión que se presenta, en la mayoría de los casos, con regularidad. Me refiero a modalidades de comportamiento genéricas de grupos, sin querer reducir, como apuntaba con anterioridad, las acciones a automatismos mecanizados, ni globalizar las características de hombres y mujeres. Es cierto que los seres humanos y humanas² son iguales y desiguales entre sí, desde ciertos puntos de vista. Son parecidos y diferentes desde muchos aspectos. Parecidos desde el punto de vista anatómico, fisiológico, psicológico, desde lo biopsíquico (pícnico, cerebral, circulatorio, muscular), lo somático, etc. Pero también cada individuo es diferente de todos los demás, insustituible, singular, irreductible a cualquier otro, la unicidad de cada individuo es la esencia de la humanidad, lo fundamental que nos pasa es la esencia del ser que somos. Ese ser está en contacto continuo con la comunidad a la cual pertenece, a la cultura, además de corresponder a la variedad de situaciones sociohistóricas (hombres y mujeres cumplen

² Vid a Marcela Lagarde: *Identidad de género y derechos humanos* (la construcción de las humanas), 1997.

funciones religiosas, de conocimiento, de expresión artística, técnicas, económicas, políticas, jurídicas, que son diversas y cambian a lo largo del tiempo).

La trascendencia de la existencia humana se da en el hecho esencialmente de ser una existencia social, “los grupos presuponen la existencia de lo que podríamos llamar el hecho social básico de la sociedad en términos generales, porque nacen y son creados de ella como suelo nutricio y sobre ella como base y dentro de ella como marco necesario” (Casasco, 1999: 105).

En estos hechos sociales, cargados de eventualidad, los hombres y las mujeres interactúan con otros hombres y otras mujeres en distintos espacios y tiempo, la observación de estos hechos muestra que existe una percepción inmediata del otro u otra. La expresión de lo que se es, es la demostración de la carga social, históricamente construida en cada uno y presentada hacia los demás. La experiencia común, cotidiana, hace que esa externalización (visible) tenga para quien observa toda una argumentación social, “lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencias, y no la estructura ontológica de los objetos” (Schütz, 1990:230). La señal de que en la acción de la persona se expresa todo un motivo social, directa o indirectamente, es el inicio de la continuidad social. La expresión es la presentación de lo que somos y es, desde otro foco, de quien observa, la representación³ social de los otros y las otras.

³ La representación es un sistema coherente y jerarquizado, organizado alrededor del núcleo de imágenes, la representación es una visión del mundo. Pero es una visión funcional y normativa, que permite al individuo dar sentido a sus conductas, comprender la realidad a través de su propio sistema de referencia, y desarrollar una actividad de asimilación y apropiación de esa realidad. Toda representación está constituida por tres elementos fundamentales: un núcleo central de un conjunto de informaciones, de actividades y de creencias organizadas alrededor de este núcleo central; y un sistema de categorización (J.C. Abric; citado por Palencia, 1998).

La alusión de la aprehensión del mundo social organiza y, a la vez, destina lo que será la idea de hombre y mujer, idea que será concretada en la conducta que se manifiesta en la dinámica cotidiana, la cual evidencia formas distintas de comportamiento, que sugiere un conjunto de jerarquías que conformarán la estructura de la realidad, por tanto, “presente en otros ámbitos de la misma, puesto que define las relaciones entre los seres humanos asignándoles diversos papeles que, al ser construidos como desiguales, sitúan a hombres y mujeres en distintas posiciones” (Téllez, A. 2001:17). La composición de los estilos diferenciados de participación social es provocado por una variedad de significaciones que introyectamos para fundarnos como sujetos: raza, religión, condición económica, contexto, nivel educativo y otros; este acto incoactivo hacia ser “alguien”, con identidad comunitaria, está demarcado por el hecho de ser hombre o mujer, que gradará los compromisos y las extensiones de la participación, lo que el “género” como perspectiva se encargará de divulgar explicativamente.

B. Representación social

Evidente es reconocer, previo al desarrollo de este apartado que “los esquemas culturales que se constituyen socialmente no se encuentran fijos, sino en continua interacción con otros discursos, los cuales se conforman a partir de procesos comunicativos” (Palencia,

2000:151). Para comenzar una argumentación relacionada con la cita anterior tendría que plantear antes un breve recorrido por los siguientes asuntos de la representación social⁴.

La construcción del conocimiento de sentido común, que agiliza las prácticas comunicativas y sostiene el imaginario colectivo de género, que es el que interesa y el que orienta este trabajo, se realiza en el transcurso de las actividades e interacciones cotidianas, mediadas por las interrelaciones con significados culturales convencionales.

Las personas son seres sociales y desde el inicio, en el espacio de sus primeros encuentros, desarrollan la organización de su conocimiento tanto físico como social, el matiz que adquiere el conocimiento está en relación con el intercambio comunicativo con las experiencias de otras personas que, a la vez, construyen en la acción el suyo. Se adquieren pero también se comunican conocimientos. En la secuencia sucesiva de hechos se elaboran e interpretan significados, dando lugar a un dinamismo de ideas y creencias determinadas por la situación social e histórica en las que se enmarcan, “todo conocimiento y toda idea está sujeta, aunque en grado diferente, a una situación en la estructura social y en el proceso histórico” (Mannheim; citado por Rodrigo, 1993:46).

Las representaciones sociales se dan en un marco colectivo, donde se expresan significados, se reconocen significados. Los actores y actrices sociales representan un cúmulo de experiencias construidas en la historicidad de su vida, que orientan la forma de conducirse en las actividades ejecutadas con el grupo a que pertenecen. Esas experiencias son

⁴ Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento social que se generan, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos. Consideran que los mecanismos que permiten la creación y el mantenimiento de una representación social son la objetivación y el anclaje. El primero se refiere a la transformación de conceptos abstractos a imágenes que permiten objetivizar y el segundo también pretende hacer familiar lo extraño, pero lo relaciona a un marco de referencia conocido y pre-existente (Jodelet, 1988).

interpretadas y creadas mediante un filtro cultural. La construcción de representaciones está fuertemente orientada por actividades, por prácticas culturales que la persona realiza dentro de la comunidad a la cual pertenece y tienen lugar en un marco de relación y comunicación, los hechos se practican continuamente dando lugar a situaciones recurrentes, influidas por las normas sociales. La participación en prácticas culturales o en espacios de interacción social influye en las representaciones que la persona realiza, la observación de la participación ajena provoca en la persona la formación de ideas sobre las maneras de comportarse o de dirigirse en situaciones de interacción. “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tyler, 1975:29).

La persona recolecta en estas situaciones todo un campo experimental que le ayudará a definir su comprensión de los sucesos cotidianos, así como a participar en ellos “se aprenden normas de comportamiento, convenciones sociales, usos prácticos de los objetos y, lo que es más importante, se observan las actitudes y el comportamiento de las personas de nuestro entorno, frente a diferentes sucesos o estados del mundo” (Rodrigo, 1993:59). Así como se aprende se representa. La gama de representaciones de cada persona tiene un contenido convencional y normativo ¿es posible definir ese contenido? Tan posible que si no se descifrara ese contenido para después accionar sobre él, en un contexto definido, no existiría movimiento social alguno. Son las representaciones las que guían el pensamiento, la comprensión que crea el sustrato de imágenes y significados de las representaciones dan la oportunidad de operar en colectividad.

El entorno social donde las personas construyen su conocimiento, donde se presentan e interpretan las representaciones de los demás tiene un contexto, mediado por convenciones y normas que aseguran la comunicabilidad dentro del grupo. Sería imposible el entendimiento entre las personas si las concepciones fueran fruto únicamente de la interpretación anárquica, ya que la pluralidad de puntos de vista sería tal que no permitiría la comunicación humana.

Las representaciones tienen un carácter convencional, determinado por el grupo a partir de experiencias similares. Las ideas y creencias que componen el conocimiento de sentido común en las personas están organizadas socialmente a través de determinados momentos de contacto con la realidad. El ejercicio deductivo de la realidad, de la vida cotidiana le permite a la persona accionar sobre ella, en una constante interpretación y construcción de representaciones “en el nivel de creencias, las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta” (Rodrigo, 1993:112).

Las representaciones sociales que esta tesis aborda son las que se refieren a las manifestaciones de género -que son construcciones culturales y la vigencia de ellas es sostenida por lo social-, a las que se nombra representaciones de género, manifiestas en el discurso y que recuperan las concepciones que hombres y mujeres expresan al momento de interactuar en una situación específica, en un espacio referido: ser estudiantes universitarios. De lo que interoceptiva y exteroceptivamente se construye a partir de la participación, de las concentraciones de pensamientos que autorizan las formas variadas de estar de cada estudiante y la de las y los otros.

La importancia de hacer este estudio es centrar la mirada en determinadas situaciones comunes y propioceptivas de los universitarios: puntualidad, situación académica, actividades académicas, propósitos de estudio, espacio ocupado en el aula, mujeres como alumnas y hombres como alumnos y la elección para el trabajo universitario. Además de exponer un panorama de las condiciones de género en el terreno educativo, para promover la reflexión sobre la cotidianeidad y las distintas formas de vida que en la experiencia personal y comunitaria -en este caso universitaria-, acontecen, que exige el reconocimiento de las diferencias de pensamiento, de forma tal que se recupere en lo sucesivo con principios de diversidad y paridad.

C. Representaciones sociales y sexismo

El conocimiento al vincularlo con la racionalización de las actividades del “hombre” ha quedado incluido como construcción teórica exclusiva de éste. La filosofía masculina ha cercado el ejercicio de la ciencia y la tecnología; la razón a favor de la virilidad es el juego constante que se practica en el seno de una sociedad machista, fuertemente representada en las revoluciones científicas del siglo XVII, “las concepciones del conocimiento han solido vincularse inconscientemente con ciertas ideas de masculinidad desde que las revoluciones científicas del siglo XVII se concibieron como una nueva filosofía masculina” (Seidler, 1994:39). La razón científica otorga al progreso un carácter de dominación y control de la naturaleza. Se han habitado distintos momentos históricos en los que se ha perpetuado la

idea del yo racional de diferentes formas, sin que la supremacía de lo masculino se haya secularizado, al contrario, varía circunstancialmente de acuerdo con el tiempo y el espacio histórico que le contextualiza, pero sin perder fuerza. Descartes distingue dos categorías: mente y cuerpo. La unicidad del “hombre” (quien además es el único sexo racional) comienza cuando se separa de las impurezas de la naturaleza, siendo el cuerpo parte de la naturaleza; por tanto, sólo el pensamiento es a nosotros. Mente y cuerpo codifican nuestra identidad, somos capaces de pensar nuestras propias ideas y de tener nuestros propios recuerdos, somos libres y en esa libertad elegimos, separamos y poseemos. “En esta tradición, la identidad personal se convierte en una cuestión de recuerdo y de ser capaces de identificar los recuerdos como propios” (Seidler, 1994:41). Poseer en términos cartesianos significa controlar. El cuerpo, inmediato al pensamiento del hombre, es una categoría sin movimiento propio, muerto, materia, sin vida, al cual hay que mover, dirigir; en otras palabras, hay que controlar, “el cuerpo es parte de una naturaleza que se considera muerta porque sólo existe como materia y no tiene vida propia” (Seidler, 1994:44).

La superioridad de la razón permitió al hombre no sólo controlar su cuerpo, sino, de la misma forma, controlar la naturaleza. La naturaleza es materia. La luz, la inteligencia reside en la razón y la razón es para el “hombre” (de igual forma él hereda la ciencia como algo propio), “... el yo del razonamiento abstracto constituye la primera trampa conceptual que conduce a la epistemología sexista o andocéntrica” (Durán; citado por Moreno, 1988:25), por lo que el contorno, la naturaleza, es devaluado, llevado a segundo término por su incapacidad de existir funcionalmente para la vida.

Controlar, poseer, ser superior, dominar, son acciones destinadas a perpetuarse en el poder, en el poder ser “hombre”. En la actualidad estos términos nos han llegado con un radio de acción similar “...la modernidad se planteó fundamentalmente en términos masculinos” (Durán; citado por Moreno, 1988:43).

La tierra es parte de la naturaleza, es materia al igual que el cuerpo. La mujer es la tierra, la representación de la tierra en el cuerpo de la mujer desprovista de razón, de ideas propias, a la cual es necesario controlar, utilizar, poseer.

Este pensamiento ha tomado diferentes formas, ha evolucionado, se han normado en el centro de las relaciones interhumanas códigos de conducta hacia el ser hombre y el ser mujer. El cuerpo ha quedado silenciado, sin voz en su propia experiencia. La modernidad plantea “vivir sólo como seres racionales” (Durán; citado por Moreno, 1988:48). Construimos ideas sobre nuestras actuaciones y enseñamos al cuerpo a obedecer estas ideas, controlamos sus movimientos. Hay una conexión entre la estructura muscular y el pensamiento que coacciona el ejercicio de los sentimientos del cuerpo⁵.

El pensamiento social ha creado formas convencionales de concebir el cuerpo y su funcionalidad en las interrelaciones humanas “...cuando somos muchachos aprendemos a separarnos y aislarnos de las emociones que podrían ponernos en apuros de alguna manera” (Seidler, 1994:51).

⁵ Cfr. con lo sustentado por Maurice Merleau-Ponty (1985), en el libro *Fenomenología de la Percepción*, lugar donde hace referencia al *movimiento concreto* y al *movimiento abstracto*, a la vez que a su logicidad respecto de la percepción, lo que le lleva a decir que el primer ser es el cuerpo, mismo que significa la primera relación con el mundo y del cual parte la intencionalidad y todas las referencias del espacio y el lenguaje: el cuerpo como simbólica general del mundo.

La sociedad y la cultura han consolidado un bagaje crítico en el cual ha puesto en evidencia ciertas formas que invisten al cuerpo y al sexo de valor, o los denigra, “el sexo remite primariamente a la división de los seres orgánicos identificados como macho y hembra, y a las cualidades que los distinguen” (Katchadourian, 1983:16). La idea de lo que debe ser el hombre y lo que debe ser la mujer es la concreción del imaginario social. La creación de significados en la esencialización de lo femenino y masculino y sus funciones en la vida cotidiana posibilitan la representación del orden social “...el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características masculinas y femeninas a cada sexo es el género. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo” (Lamas, 2000:53).

Esta división cultural de los sexos comienza con la diferenciación biológica para aterrizar en la organización de los espacios, trabajos, objetos, profesiones, etc. Con la cultura los sexos adquieren género y el género orienta la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano.

D. Práctica de género

Los objetivos propuestos por la educación en el medio escolar han sido los de propiciar en las personas la internalización de una gama de valores sociales. Pero las sociedades son

heterogéneas y los valores son relativos, no son únicos y evolucionan constantemente de acuerdo a los ritmos y condiciones que las propias convencionalidades de los grupos han de crear para su funcionamiento. Entonces, en educación ¿cuál debe ser el rumbo que hay que seguir para responder a las necesidades de diversificación social y atender a los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas? ¿Cómo se puede conducir la construcción de la participación en sociedad para definir la operatividad de acuerdo al grado de diversificación de los sistemas de producción, el grado de democratización alcanzado en las relaciones de poder y el acceso a los recursos culturales entre los distintos grupos sociales? Estas direcciones permiten reflexionar acerca de la variabilidad y contradicciones que se dan en los fines que se pueden perseguir en educación y los que se están manifestando actualmente.

El análisis de la participación de las personas en los quehaceres sociales ha arrojado distintos movimientos de lucha intelectual que han significado cambios en las formas de entender la posición de los grupos minoritariamente valorados y la modificación de los índices de participación social. El género, como perspectiva, lucha por la obtención de mejores y más espacios de intervención con relación a la presencia de las “mujeres” en comparación con los “hombres”, dirigidos a la búsqueda de equidad y paridad en las relaciones interpersonales y sociales, “esta perspectiva reconoce la diversidad de género y la existencia de las mujeres y los hombres, con un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (Lagarde, 1997: 13).

Los colores, el sexo, el vestido, la alimentación, los oficios, las formas del movimiento corporal, la perspectiva del tamaño, entre otras, son creaciones del pensamiento, pero en la

actualidad son más concebidas como creaciones sociales sobre los tipos de pensamiento: femenino y masculino. Lo social define la mirada y la actuación hacia estos hechos, existe una predeterminación de la forma en que tienen que ser aprendidas y valoradas las acciones, sutilmente provocadas por el contacto continuo con el núcleo social en el que se sitúa nuestra pertenencia, “el enfoque cultural no concibe el conocimiento como propiedad de mentes individuales ni como el reflejo interno del mundo externo, sino como un artefacto de las comunidades sociales” (Rodrigo y otros, 1993: 33). ¿De qué manera? Una de las formas sería mediante el aprendizaje de las diferencias: lo que es rosa no será azul, mucho menos lo blanco será negro, la fuerza no es para las débiles, lo masculino será para los hombres, mientras lo femenino nacerá en las mujeres, los adultos se ocuparán de los niños, pues es de los adultos la inteligencia y de los niños la torpeza. Así, las diferencias dan origen a las designaciones culturales de *ubicación* que con el tiempo y la evolución se convierten en *poder*, no sólo en poder de aprendizaje de diferencias, sino en el aprendizaje de desigualdades.

Esta tesis se sitúa en la diferencia referida entre hombre y mujer y sus caminos definidos por lo social “la existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género” (Lamas, 1986: 187)

E. Institución y género

Las instituciones norman y regulan las actuaciones de las personas, las instituciones están situadas socialmente en tiempo y espacio y son estas quienes ejercen poder sobre lo que se

debe hacer dentro de los diferentes momentos de vida cotidiana. Son las responsables del curso adecuado de los actos. Y si son las responsables del curso adecuado de los actos, entonces han construido normas adecuadas de convivencia entre las personas que deben cumplirse, de lo contrario estaríamos cometiendo actos anómalos, “las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad[...] ejercen sobre él un poder de coacción” (Berger, P. Y Luckmann, 1993: 82). Normales y anormales son concepciones institucionalizadas que a fuerza de referirlas se vuelven *fuerzas reguladoras* de nuestro hacer, sin necesidad de la presencia física de la institución. Por lo tanto, las personas son personas institucionalizadas “la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización” (Berger, P. y T. Luckmann, 1993: 75)

La diferencias construidas por las instituciones de acuerdo al sexo y a su función social persigue a la persona de tal forma que aún antes de nacer, desde el momento en que se descubra la primera diferencia “hombre” o “mujer”, tendrá que responder a ciertos requisitos propios de su sexo. No se eligen los destinos, se cumplen. En esta constante la persona se esfuerza por cumplir con los oficios y costumbres propios de su identidad sexual, que es su identidad social, “en la sociedad humana el sexo no es nunca instintivo, es siempre una actividad circunscrita por una serie de valores, prescripciones y coerciones de carácter cultural. La diferencia biológica es naturalmente social” (Coward; citado por González, 1998:197). Lo social es la suma institucionalizada de actuaciones que un determinado grupo de personas reproduce en un espacio, tomando en cuenta su relación con la naturaleza, el universo metafísico, las formas de trabajo, y las relaciones con sus semejantes.

Las instituciones: la familia, el grupo de amigos, la religión, la escuela, entre otras, van definiendo la subjetividad con que cada persona se acerca a la realidad y sitúa su hacer cotidiano. Esta definición se construye mediante el contacto constante y significativo. Se organiza la realidad para que esta realidad se presente a fuerza de símbolos, caracterizando no sólo la interpretación sino la acción de la persona en situaciones variadas, agrupando su vida en relación con el contexto que le significa y orienta su acontecer, “los símbolos se originan en la condición humana general... el hombre se considera el origen de un sistema de coordenadas según el cual agrupa los objetos de su ambiente” (Schütz; citado por Joan-Carles Mélich 1996: 96). Para el hombre y la mujer la sociedad ha creado símbolos, coordinado valores semánticos y condicionado, a partir de ellos y las instituciones, la forma del acceso o no a la vida social⁶.

La escuela se ha convertido en un organizador y reproductor de la inequidad, practicando una política interna de interacción entre los actuantes involucrados con el medio escolar, dirigida a separar las posibilidades de asistencia en los oficios sociales de acuerdo al sexo de cada persona. La cuestión no se detiene en lo que produce, que sería la separación de los oficios profesionales sino en el hecho sobre el cual la escuela define su acción, que es el proceso de convivencia y que, por ende, implica una interacción en las que están presentes los actores y actrices.

“La educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce y transmite la cultura a la siguiente generación” (Lundgren, 1992: 16). Como

⁶ Vid.a Rubin Gayle 1986

institución la escuela cuenta con diferentes elementos que al interactuar potencializan la construcción de la visión de la realidad y de sus diferentes formas de acceder a ella. El maestro o la maestra tienden a realizar, en su intervención, una carga referencial de su historia de vida que se objetiva al momento de la acción, dando lugar a la transmisión de valores de comportamiento y de significatividad de la realidad; es decir, objetiva su ser institucional “el proceso por el cual los productos internalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada” (Berger, P y T, Luckmann, 1993: 83). Los currícula objetivan la visión convencionalista de un sistema político-económico, que orienta formas específicas de comportamiento y de interpretación de la realidad a través de la elección estructural de los contenidos, formas de trabajo, ilustraciones referidas, etc.

En el contacto con la actividad institucional alumnos y alumnas objetivan su historia escolar y de vida, dando como resultado una explosión de formas de pensamiento. Si ocupamos únicamente a las y los maestros, los currícula y a los y las alumnas para ubicarlas en el momento de la actividad en el aula podemos darnos cuenta de la complejidad y diversidad que cobra ese instante. Existe un ir y venir de interpretaciones y de formas de participación en las que se reflejan las diferencias e incluso las desigualdades. El cúmulo de lenguajes producidos objetiva las relaciones de poder en un hecho concreto, la actividad pedagógica “el control social y económico se produce en la escuela no sólo en las formas de disciplina que tiene ésta o en las disposiciones que enseña: las normas y rutinas para mantener el orden, el currículo oculto que refuerza las normas de trabajo, obediencia, puntualidad de trabajo...es decir el cuerpo formal de conocimiento escolar puede convertirse en una forma de control económico y social”(Collier-Macmillan; citado por

Apple, M. Y F. Barry, 1988: 97-98). Una de las desigualdades donde se presenta el control es precisamente en la participación, refiriéndome específicamente a la participación de hombres y mujeres, hecho que será recuperado en esta investigación, el de saber cómo el ser hombre o mujer determina la participación universitaria.

F. Género y participación

Se multiplican, en la ola de conceptualizaciones, redes de significación que regeneran los espacios de actuación de los seres humanos, evoluciona el carácter de interpretación de la realidad y, con ello, varían las tendencias a participar en el juego de la cotidianidad. Los avances científicos pueblan nuestro acontecer, los movimientos sociales dirigen el rumbo de la acción, las políticas, la economía, la religión dan vida a la dinámica en la que los sujetos participan, con mayor o menor presencia. Dentro de este mundo el “hombre” y “la mujer” se confrontan, manifiestan su ubicación y se resuelven para justificar sus actos. En la educación universitaria “el hombre y la mujer” interactúan en un mismo espacio, pero con historias personales que dan sentido a los objetos que le rodean, a las formas de percibirse, de conducirse hacia el otro u otra, de ejecutar sus pensamientos, de vivir su realidad, de significar su contexto y su ser.

A pesar de haberse ratificado en México algunas convenciones en el Marco Internacional por medio de las Naciones Unidas, como la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud, en vigor desde el 30 de abril de 1957;

la nacionalidad de la mujer casada, en vigor desde el 11 de agosto de 1958; la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, en vigor desde el 3 de septiembre de 1981; y, en relación a la organización Internacional del Trabajo, la igualdad de la remuneración. No puede hablarse, socialmente, de una legítima participación equitativa de las mujeres en la producción y reproducción de las actividades -cualesquiera sean- en la vida y rumbo de los grupos a que pertenecen. “Las formas del sexismo están cambiando, tanto en el sistema educativo como fuera de él; las mujeres acceden cada vez más a la igualdad formal, pero ello no supone que tengan las mismas posibilidades que los hombres” (Subirats y Brullet, 1999: 189).

Para que los hombres y las mujeres interactúen con todo su potencial necesitan participar en todos los niveles de la sociedad, la vida de familia, la vida pública, el trabajo, la escuela y el ocio. Podemos darnos la oportunidad de experimentar, de forma equitativa, hombres y mujeres, toda la gama de emociones humanas, todos los riesgos de las iniciativas intelectuales, todas las formas de trabajo, los quehaceres sociales, incluida, indistintamente, la fuerza y la vulnerabilidad; y no sujetarse, sólo por no estar establecida en el estándar caracterológico de nuestro “sexo-actuación social”, determinadas formas de intervención y de manifestación de posibilidades.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los países de América Latina y el Caribe, en el marco de los procesos de democratización, modernización y de reforma de las estructuras económicas y sociales, es el logro de la eliminación de la discriminación hacia las mujeres en todos los aspectos, político, cultural, económico, social, laboral, familiar, sexual, etc. La igualdad de género es un principio requerido y una meta del desarrollo de los derechos

humanos y *humanas*.⁷ “Los derechos humanos de las mujeres y de las niñas son una parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales. La plena e igual participación de las mujeres en la vida civil, cultural, económica, política y social, a nivel nacional, regional e internacional, y la erradicación de todas las formas de discriminación en términos de sexo, son objetivos prioritarios de la comunidad internacional ” (Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, septiembre de 1994).

El mundo es una red compleja, estructurada de tal forma que las conexiones de sus líneas promueven en sus agentes seguir las flechas señaladas en los distintos caminos, los cuales se dirigen hacia direcciones predestinadas por sectores ajenos a las intenciones de crecimiento individual –dentro de ellos la afectiva- y de participación colectiva, pero con pleno conocimiento de las utilidades del individualismo, de la regulación y del condicionamiento social. Cada uno de los agentes desarrolla una capacidad para acomodarse en los estándares requeridos y para dejar en la inhibición, la culpa, o la añoranza los deseos proyectados.

El enfoque de género actualmente permite descifrar los códigos reproducidos en la actuación de hombres y mujeres, tiene anclaje con la vida misma, con la forma en que las personas se vinculan entre sí y con su entorno. Hombres y mujeres han sido socializados de forma diferente. Por tanto, se les ha enseñado a asumir funciones distintas en correspondencia con el quehacer cotidiano y con las relaciones personales en el mundo. Este sistema se aprende desde muy temprano: opresores y oprimidas, y dentro de los opresores los oprimidos; de las oprimidas, opresoras. En fin, desigualdades. “La existencia

⁷ véase a Marcela Lagarde en *Derechos Humanos e Identidad de Género. La construcción de las humanas*, 2000.

de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género” (Lamas, 1986: 187)

La diferencia de edad, etnia, nivel económico, nivel educativo, sexo, entre otros, genera brotes de poder, actitudes despectivas, opresivas, reglas que normalizan y regulan las funciones cotidianas de las personas. “El ejercicio de poder puede expresarse en conductas violentas: violencia psicológica, agresión emocional, desprecio hacia las mujeres, hacia los niñas (os), ancianos (as) u otros hombres y mujeres estigmatizados como inferiores), la violencia sexual, la violencia física, la violencia patrimonial, la violencia económica” (Dirección General de Equidad y Desarrollo social, 2002: 16).

Es necesario tener en cuenta que en el espacio donde nos encontramos existe una gran polarización en la que se encuentran porciones caracterizadas por analfabetismo conviviendo con sectores sociales que han acrecentado significativamente su nivel educativo en las últimas décadas. La demanda dirigida hacia la cobertura de mayores grupos en materia educativa ha dado resultado, a pesar de la reducción del presupuesto destinado a este rubro debido a la crisis económica o a los destinos políticos del gasto público en relación con los intereses de los grupos de control. Sin embargo, puede observarse que, proporcionalmente, la participación de las mujeres aumentó más, incluso que la de los hombres. El beneficio de haberse dado la expansión del sistema educativo favoreció, y es un hecho, particularmente a las mujeres, lo que ha dado por resultado un acceso masivo a la educación y otro no muy alto al trabajo. Pero a qué mujeres nos referimos cuando hablamos de oportunidades. En un análisis de la realidad global, el reconocimiento se inclina hacia niveles altos, manteniéndose las mayores discriminaciones

para los grupos rurales pobres, no sin antes mencionar el incremento obtenido en la participación de las mujeres indígenas en la educación. La reconsideración del rol que debe cumplir la educación con miras a consolidar un desarrollo pro-educativo con equidad debe asegurar a todos los sectores sociales un estándar mínimo de calidad educativa.

Hablar de igualdad de oportunidades y del conocimiento de ésta a través de datos estadísticos complica la veracidad cualitativa de la reflexión: por una parte los datos son fragmentados y difíciles de comparar, por otra, solo proporcionan una visión parcial y, en cierto sentido, superficial de la experiencia educativa de las mujeres. El acceso a la educación, la permanencia y la movilidad a lo largo del proceso son indicadores de sus logros en el plano de la igualdad social. Por esa razón, es importante dirigir la atención hacia las formas en que dentro de la institución y alrededor de ella se resuelven los mensajes referentes a cómo se da el diálogo que se ocasiona a través del currículum formal y oculto, el desarrollo de la identidad, autoestima, proyecto de vida; qué aprenden sobre sí mismas y su futuro, es decir, los mecanismos manifiestos y sutiles por donde la escuela transmite un conjunto de valores, prescripciones y expectativas diferenciales según el género, “el énfasis puesto en la hegemonía ideológica no tiene un simple interés histórico, sino que sigue dominando el núcleo mismo de la vida escolar” (Apple, M y F. Barry 1988: 85).

Por lo que respecta a los contenidos instruidos, las instituciones tienden a solidificar la transmisión de valores y representaciones sociales tradicionales sobre el rol de la mujer. Se atiende una problemática pero se sigue despertando la discriminación de la mujer en el empleo y justifica la división sexual del trabajo.

Reconocer el estado de participación universitaria de la mujer y el hombre, a través del discurso que sobre ello pronuncian, dará la oportunidad de analizar las características de las representaciones de género del ser estudiante.

G. El género como categoría

El uso de la herramienta de análisis de género en las situaciones educativas se ha vuelto una valiosa respuesta interdisciplinaria, la cual implica, en términos éticos, la posibilidad de apreciar en el aula, la construcción cultural de la identidad genérica, diferenciada en las instituciones y prácticas sociales desde su mismidad, donde se invisibiliza y sojuzga o se visibiliza y privilegia la presencia de las personas según sea el sexo.

Entre el sentido de la banalidad e indiferencia vivimos en un mundo de incertidumbres, lo legítimo, lo universal, lo correcto y lo sexista sucumben ante el deseo por la diversidad, la tolerancia y la representación múltiple. Las costumbres y tradiciones entran en crisis, cada día se pueden reconocer personas que demandan valores desde tres grandes perspectivas: equidad, compromiso y paridad de género. Coincide la lucha por la equidad y la paridad en las áreas legislativas, ejecutivas y judiciales.

Decir en inglés “*vamos a estudiar el género [we will examine the gender]*” lleva implícito que se trata de una cuestión relativa a los sexos; plantear lo mismo en español resulta críptico para los no iniciados: se trata de estudiar qué género: un estilo literario, un género musical o una tela? En español la connotación de género como cuestión relativa a la

construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, pero únicamente las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural” (Lamas, 1999; 73)

El uso de la categoría de género invita a deconstruir diádas naturales, ahistóricas y simbólicamente definidas entre la apariencia y la autenticidad, según el rol en la esfera de la reproducción sexual. De ahí que las religiones fundamenten su discurso en la oposición entre lo masculino y lo femenino, así como el control de los cuerpos de las mujeres y de los hombres, interpretados desde las diádas imaginarias del poder patriarcal: espacio público vs espacio privado⁸.

Joan W. Scout, citado por Marta Lamas (1999) distingue los elementos del género y señala cuatro principales: Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples; los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos; estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino; las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política

⁸ Berger y Luckmann, para el caso que corresponde señalan, seguido de la institucionalización, la legitimación, como un proceso que produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones [...] lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles (1993: 118-119).

Las diferencias biológicas, en especial la consecuencia de la capacidad reproductiva de la mujer -embarazo, parto y amamantamiento-, pudieron haber sido la causa de una división sexual del trabajo que permitió la dominación de un sexo sobre otro, al establecer una repartición de ciertas tareas y funciones sociales. En tal sentido, “la división sexual del trabajo podría llamarse –prohibición de tareas según el sexo -, aludiendo a los procesos históricos-culturales por los cuales los varones prohibieron a las mujeres su participación en las tareas de mayor prestigio de cada sociedad, es decir, aquellas tareas que se ritualizan y celebran; pueden incluirse aquí desde la caza y la guerra hasta el gobierno de los Estados modernos” (Levi-Straus, citado por A. M. Fernández, 1993: 133)

La cuestión de asociar a las mujeres con lo natural es que cuando una de ellas no quiere ser madre ni ocuparse de la casa, o desean ingresar al mundo público, entendiendo por mundo público o espacio público todo aquello donde el hombre participa de forma directa, administrando o decidiendo, la anormalidad se apodera de su decisión “lo Público es la Polis donde naturalmente existirán personas gobernantes y personas gobernadas. Las mujeres, los esclavos y los niños son personas naturalmente gobernadas y los hombres serán los gobernantes”. (Aristóteles, citado por A. M. Fernández, 1993: 136)

En cambio, los hombres se definen a sí mismos como hombres de mundo, por rebasar su estado natural, volar por los cielos, sumergirse en los océanos y demás. No es raro que el hombre rebase su estado natural y transforme su entorno, cree máquinas y objetos, y por último, viva en el ámbito público, casi sin asumir responsabilidades cotidianas en el ámbito doméstico.

Sin embargo, la valoración cultural de las mujeres radica en el supuesto esencial de estar vinculada a la capacidad reproductiva, “históricamente ser mujer ha implicado proteger a la otra persona, al ser en el cual los cuidados maternos le son necesarios. Bajo esta afirmación ser mujer (constructo cultural) y madre (constructo biológico) se sobreponen y de ahí que ser mujer signifique ser condescendiente, amable, servil, cariñosa, dedicada, disciplinada, sumisa”. (Echeverría, 2001: 3). El ser madre o la maternidad es un aspecto que se define social y culturalmente como algo “natural” como algo que glorifica a la mujer; puesto que a las mujeres se les consideró y considera “... casi exclusivamente con relación a sus funciones familiares” (Acker, 1995, 104).

Italia, Francia, Inglaterra y Estados Unidos de Norte América son países que desde la década de los sesenta, en las universidades, pasaron del feminismo liberal de la igualdad de derechos al feminismo revolucionario plasmado en los 70, en estudios emergentes orientados a la visibilidad de la mujer en la comunidad.

Mientras que la lucha del varón se circunscribió al espacio público, sin secreciones ni sensaciones, a ser “completo y orgulloso de sí mismo [con cuatro reglas] Nada de mariconadas... Sé importante... Sé duro como un roble... Chíngatelos [masculino es vivir al borde] apasionado, explosivo, impulsivo, espontáneo” (Kimmel, 1999: 5), las mujeres se oponían a ser exclusividad del hogar -espacio del reino de lo privado-, fuente de los estereotipos inalcanzables, excluidas de los espacios públicos, carentes de propiedad y de la calidad de “sujetos políticos”.

El uso de la categoría del sistema sexo-género ayuda a entender que la persona es identidad genérica: femenina, masculina, hermafrodita en sus diversas variantes. Identidad diferente y

diferenciada construida biológica, sexual, social y culturalmente indicada por la razón patriarcal fálica del quién da y quién toma. Se es género circunstanciado según el ciclo biológico y cósmico que establece relaciones intergenéricas -entre género con caracteres distintos- e intragenéricas -entre género con caracteres sexuales femeninos-. Los seres humanos simbolizan un material básico, que es idéntico en todas las sociedades: la diferencia corporal, específicamente el sexo. Aunque aparentemente la biología muestra que los seres humanos vienen en dos sexos, son más las combinaciones que resultan de las cinco áreas fisiológicas de las cuales depende lo que, en términos generales y muy simples, se ha dado en llamar el "sexo biológico" de una persona: "genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales) [hay que] reconocer por lo menos cinco 'sexos' biológicos: Varones (es decir, personas que tienen dos testículos). Mujeres (personas que tienen dos ovarios). Hermafroditas o herms (personas que tienen al mismo tiempo un testículo y un ovario). Hermafroditas masculinos o merm (personas que tienen testículos pero que presentan otros caracteres sexuales femeninos). Hermafroditas femeninos o ferm (personas con ovarios pero con caracteres sexuales masculinos)" (Lamas, 199 : 143)

El "género" es un concepto que, si bien existe desde hace cientos de años, en la década de los setentas empezó a ser utilizado en las ciencias sociales como categoría con una acepción específica. La existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género, esta fuerza y coherencia no se desprende naturalmente de la biología, sino que es un hecho social.

El “Género” como categoría permite sacar del terreno de lo biológico lo que determina la diferencia entre los sexos para colocarlo en el terreno social y cultural, “comprender y desentrañar la construcción del género en su contexto social y cultural es una de las tareas más importantes de la ciencia social contemporánea” (Rubin; citado por Martha Lamas, 1986:189). El “Género” explora los procesos culturales y sociales al mismo tiempo que trata de desentrañar los significados de dichas prácticas y creencias.

Desde esta perspectiva, según Martha Lamas (1999), el género es una categoría que articula tres instancias básicas:

- a) ***La asignación (rotulación, atribución) de género.*** La asignación del género sucede al nacer la criatura, mirar los genitales y designar por medio del lenguaje si es niña o niño. Al otorgar ese significado a la diferencia sexual, inmediatamente se prescriben las normas que conformarán al sujeto ya sea como femenino o masculino. Restricciones que regirán y modelarán su historia personal.
- b) ***La identificación de género.*** Se establece a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años). Su conocimiento de la existencia de dos géneros es anterior a su reconocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde su identidad de género, el niño o la niña estructura su experiencia vital, identificándose al género que le han asignado. Lo que en este trabajo se concentra en la ontogénesis como tal.
- c) ***El papel (rol) de género.*** Se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad sobre lo que es el comportamiento femenino y el

masculino. Aunque los papeles cambien de acuerdo a la cultura o al momento histórico, se sostiene una división básica: el género femenino es el encargado de lo privado y el masculino de la esfera de lo público. Las personas reiteran su condición por su manera de actuar, sus pensamientos, sus limitantes o lo que la cultura les marca como permisible.

El género, por tanto, “es una construcción simbólica [indicial⁹] y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas de acuerdo a su sexo” (Lagarde, 1997:27).

La ubicación que se realizó en este capítulo del hombre y la mujer, desde el parámetro de su composición social permiten acentuar, en esta investigación, las significaciones que se elaboran desde la teoría de género, los contenidos que se construyen en la interacción y en un contexto simbólico mismos que son extendidos a la comunidad, motivo que sustenta exponer las redes semánticas que se manifiestan a través de las representaciones sociales, que permiten reconocer los significados de lo femenino y masculino; a la vez que la asunción de éstas para la intervención en el ámbito universitario como estudiantes y poder descubrir si el ser hombre o mujer determina -y cómo- las formas de participación en la universidad y las representaciones discursivas de éstas.

⁹ Barend van Heusden, en *Semiosis y cultura* (2003), explica que la dimensión indicial permite que los conceptos lleguen a ser significados, a la vez que otorgan la abstracción en la percepción de modo estructural, lo que permite un aumento en el pensamiento analógico.

CAPÍTULO II

CAUSALIDADES Y PROCESOS: ACERCAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DEL ACONTECIMIENTO.

A. Las formas y los accesos al tema (causas y azares)

Para la elección del método es importante tener en cuenta los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario, de las personas con quienes se trabajará y las limitaciones u oportunidades prácticas que se enfrentarán en el desarrollo de la misma.

Comenzar a descifrar efectivamente lo que se pretendía estudiar no fue tarea fácil, existió un recorrido en el que se involucraron, tanto la inexperiencia en el trabajo investigativo como la ansiedad por delimitar, por premuras del tiempo, el acontecimiento discursivo.

Inició el interés con la elección de la fuerza temática relacionada con la “argumentación” para, después, pasar a la “participación”. Los enunciados prestaron atención a distintos temas, pero la ambigüedad de los referentes paradigmáticos hizo que se modificaran constantemente. El no focalizar el qué se quería investigar, provocó, por un lapso de tiempo, significativo para la finalidad de la maestría, el estar a la deriva. Sin embargo, el escenario donde debía realizarse la investigación siempre estuvo presente, a quiénes estudiar fue una constante. Después de soslayar, afrontar y elegir lecturas apareció el modelo que más se acercaba a mis intereses y al fenómeno que deseaba indagar. Lo cierto

es que la **representación de género** es, sin lugar a dudas, no sólo un motivo cautivante, sino también, un pretexto con importante y presente sentido académico.

¿Cuál es la razón de acercarse a las representaciones de género? Aprender cómo se representa socialmente la construcción cultural de la identidad genérica diferenciada en las instituciones y prácticas educativas, donde se invisibiliza o sojuzga, se visibiliza o privilegia la presencia de ellos y de ellas.

Adentrarse a las representaciones sociales implica definir en qué dimensión está ubicado el análisis, para esto es necesario reconocer que existen tres dimensiones, definidas por Moscovici (1988) como “universos de opinión”: la información, el campo de la representación y la actitud.

Este estudio está ubicado en *la información*, que es la organización o suma de conocimientos¹⁰ (entendiendo este conocimiento como se explica en el capítulo anterior: conocimiento de sentido común) con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso.

¹⁰ No está demás advertir que se tiene en cuenta que el conocimiento no sólo es social, que existe un momento individual, que la psicología cognitiva se ha encargado de ir estudiando. Este estudio, en el primer capítulo asevera su posición del tipo de conocimiento que le interesa rescatar.

Para la psicología cognitiva un esquema de pensamiento es una unidad organizativa básica de información que hay en la memoria, pero para la psicología social es un conjunto de conocimiento social que permite a los individuos de un contexto tener un cuadro de expectativas. Los esquemas de grupos o categorías sociales se conocen como representaciones sociales o estereotipos (Morales, 1994: 80)

Es importante mencionar que dentro de las representaciones sociales existen dos esferas para acercarse a su estudio. La primera, es la esfera *del cognitivismo social* y está relacionada de forma cercana con los planteamientos que Durkheim utilizó en términos de representaciones colectivas, la cual plantea el estudio desde una visión de singularidad del pensamiento colectivo al individual, dirigiendo su atención a la *mentalidad social*. La segunda esfera, *de lo simbólico*, persigue esclarecer algunas situaciones básicas por medio de las cuales se construye la vivencia de la realidad social, la cual está confinada a un interaccionismo con símbolos y desde símbolos, con los cuales se negocian significaciones atribuidas a los fenómenos sociales. Este análisis recupera los significados que se mueven a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, “si la vida social no tiene una estructura simbólica, no hay manera de comprender cómo vivimos, cómo hacemos cosas y proyectamos esas actividades en ideas, no hay manera de comprender cómo la realidad puede llegar a ser una idea ni la vida real puede producir ilusiones; éstos serían hechos simplemente místicos e incomprensibles” (Ricoeur, 1991:51).

Esta última esfera es la que sirvió para ubicar esta investigación. Además, para esta esfera, existen, según Peña Jorge y Osmar González (1997), cuatro elementos principales: la identidad, la imagen, la ideología y el lenguaje. Fue prioritario para este estudio centrar la atención en el elemento de *la ideología*, pues lo que se perseguía era reconocer los aspectos característicos de la subjetividad de los y las estudiantes (2-2), entendiendo que “las ideologías organizan las actitudes de los grupos sociales que consisten en opiniones generales, organizadas esquemáticamente acerca de temas sociales relevantes” (Eagly y Chaiken, 1993: 73).

Lo anterior, da oportunidad para hablar de pensamiento social, ya que las ideologías otorgan verosimilitud a las creencias, reconociendo el grupo al que se pertenece por medio del discurso común. Así, Moscovici (1988) expone que el discurso que elabora las representaciones sociales, al igual que el conocimiento de sentido común, para que sea efectivo necesita ser público. Esto quiere decir que el proceso de comunicación debe extenderse.

A la vez, lo antes expuesto, justifica la versión de haber sostenido dos hombres y dos mujeres con características distintas, que sin embargo tocaban ciertos regímenes generales que pueden estar funcionando, en esencia, de la misma forma en otros actores que corresponden a estos mismos estados sociales: estar o no casado, tener o no hijos, como ejemplo. El establecimiento de los imaginarios es, de alguna forma, en planos del relato, condicionado por factores de grupo –ideologías- que están destinando las explicaciones de los actos en un espacio determinado –universitario- y para un fin específico –ser estudiantes-.

Esta dimensión conduce a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas. Por tanto, las representaciones sociales de género que se buscan develar son las que se manifiestan en las concepciones (información) que dos hombres y dos mujeres expresan al momento de interactuar en una situación (el ser estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica) y un espacio referido (la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071). Dicha representación, reitero, ya fue explicada y se conoce en esta tesis como representaciones de género.

B. Del tema y sus investigaciones

Las investigaciones relacionadas o que incluyen dentro de su preocupación principal la perspectiva de género son diversas y se han desarrollado con diferentes temas, actores, actrices, espacios y tiempos, por mencionar algunos de ellos, señalo los que tienen implicación en el ámbito educativo.

Como ejemplo está la *Identidad de Género de padres y madres docentes*, estudio realizado por Celia Luévanos Aguirre para su tesis de maestría en sociología, de la Universidad de Guadalajara. El estudio trata las diferencias de género desde una perspectiva sociocultural, enfocada a los procesos de socialización familiar y escolar a través de las historias de vida de padres y madres de familia que son docentes de educación primaria, que desarrolla las siguientes categorías: El género como factor y producto social, Los cautiverios del género y El género en el tiempo.

Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras, estudio realizado por Mercedes Palencia Villa para su tesis de maestría. El estudio trata de la comprensión del mundo social desde el punto de vista de los actores, enfocándose a comprender la estructura discursiva que subyacen en las metáforas y que develan una identidad de género.

El curriculum oculto de género, estudio realizado por Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra para el Centro de Investigación y Estudios de Género del ITESO. El estudio trata la

concepción de la educación y su relación con la cultura, partiendo de la psicología humanista y de la perspectiva de género, incluye una visión de la educación formal y no formal y de la interacción donde se construye lo que significa ser hombre y ser mujer.

Educación para la democracia. La construcción de la ciudadanía desde una perspectiva de equidad de género, estudio realizado por Teresa González Luna Corvera para el Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara. El estudio busca incluir la perspectiva de género en la educación y enfocar la mirada a las construcciones culturales, sociales e históricas que, sobre el dato biológico del sexo, determinan normativamente lo masculino y lo femenino.

Procesos de investigación no sexista. Aproximaciones a la vigilancia Conceptual-Epírica: ¿sí o no?, estudio realizado por Marta Leticia Villaseñor García y Dora Inés Munévar Munévar. El estudio discute los efectos de posturas conceptuales subyacentes en aquellos roles sociales asignados según el sexo, proponiendo que una forma de confrontar dichas posturas es mediante investigaciones que entren en la órbita del no-sexismo.

Otros estudios relacionados con el tema de género son *El Secreto de la Cultura*, de Pedro Córdoba (1994); *La Subjetividad Femenina en la Cultura Occidental Femenina*, de Estela Serret (1990); *La Infancia y la Maternidad y la Paternidad en la Cultura Popular infantil y en las revistas de Cuidados Infantiles*, de Carmen Luke (1999); *Identidad de Género y Derechos Humanos*, de Marcela Lagarde (1997); *Mujeres en México*, de Julia Tuñón (1998); *La Mujer de la Ilusión*, de A. M. Fernández (1993); *Relaciones de Género y Relaciones Familiares*, de Orlandina de Oliveira (1998); *Femineidad y masculinidad. Subjetividad y Orden Simbólico*, de María González de Chávez (1999); *Algunas*

Reflexiones Sobre los Varones y los Derechos Reproductivos, de Juan Guillermo Figueroa Perea (1998); *Análisis del Comportamiento sexual humano*, de Herant A. Katchadourian John A. Martín.

Por su parte, de los estudios de género y las representaciones de género puedo mencionar *las Representaciones Sociales en Preescolar. Género y poder*, sustentada por Mercedes Palencia Villa; *Representaciones de los Profesores de la Escuela Primaria sobre las Matemáticas y su Enseñanza*, por Marie-Lise Peltier; *Menopausia: Representaciones Sociales y Práctica*, por Blanca Pelcastie Villafuerte, Francisco Garrido Latorre y Verónica de León Reyes; *Representación Social y Control de la Sexualidad Femenina. Las Mujeres Timbira: Control del Cuerpo y Reproducción Social*, por María Elisa Ladeira; *Las Representaciones Sociales en la Construcción de los Procesos Identitarios del Docente de Educación Normal. El Caso de la Escuela Normal de Especialización*, por Carmela Raquel Güemes García. La pertinencia de estos estudios para construir el espectro figurativo que las personas representan modalizado por la edad, condición laboral, espacio de acción, situación económica, formación corpórea de la imagen y los convencionalismos que cada cultura discursa en la elaboración del imaginario social, permiten distinguir la vía por la cual es posible recuperar el pensamiento de género, la extensión de valor o la reducción del mismo, según la correspondencia que se espera de cada sexo y su contenido simbólico en la dinámica cotidiana y, lógicamente, en las consecuencias de la dinámica.

La revisión del material antes presentado, consintió la posibilidad de reconocer el uso de los entramados teóricos –muchos de ellos edifican las explicaciones de mis hallazgos en una suerte de correlación dimensional- que introducen en el campo receptivo del lector la temática focalizada, a fin de disponer de un contexto que sirva de enlace a lo que

posteriormente se organizará como resultados, mismos que no deben estar ensombrecidos por la falta de una orientación conceptual. Por otra parte, el aprendizaje que de esta exploración obtuve, me donó el marco sensible constituido por el proceder metodológico, el cual era, en cierto grado invisible, y que de no haber recurrido a la lectura profunda de los documentos, no habría logrado reconocer las fuerzas secretas que encierra contar con una línea de camino que conduzca progresivamente hacia el análisis.

En términos análogos y de alguna manera metafóricos, el valor de los documentos para la elaboración de la tesis es comparativo del acto dehiscente (término utilizado por la biología), propiedad que algunos frutos cerrados tienen de abrirse para esparcir el polen o las semillas; en el caso particular, la expansión de las señales elocuentes que permitieron integrar el acontecimiento de las representaciones de género.

De lo anterior se deriva que la importancia del estudio que esta tesis presenta esta situada en las categorías recuperadas: a) **Descripciones autoidentitarias** y sus indicadores *Género y situación académica universitaria, La puntualidad y su versión desde el género* b) **Descripciones de actividad** y su indicador *Actividad y mirada de género* c) **Descripciones de propósitos** y su indicador *Propósito de estudio y condiciones de género* d) **Descripciones de posición y de relación** y los indicadores *El espacio ocupado en el aula: una situación de género, Mujeres como alumnas y hombres como alumnos y La elección para el trabajo universitario como una medida de género*, las cuales surgen de la recuperación de la primera entrevista, realizada con los personajes con quienes se trabaja y se focaliza el propósito de la investigación, que es la de evidenciar las representaciones de género que los estudiantes de la Licenciatura en Educación, plan 94 declaran. Fue a partir

del primer contacto con ellos que se manifestaron los temas arriba organizados como categorías e indicadores y en el transcurso de las consecuentes entrevistas se pudieron definir los constructos argumentales como guías para la organización, sistematización e interpretación de los discursos que cada entrevistado enunció. Además de centrar, como ya se mencionó en anteriores apartados, la mirada en la puntualidad, situación académica, actividades académicas, propósitos de estudio, espacio ocupado en el aula, mujeres como alumnas y hombres como alumnos y la elección para el trabajo universitario, como situaciones de los universitarios.

C. Delimitación de los espacios y de los agentes

El presente estudio se desarrolló en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez, Sede, el año 2004, que se conoce al interior de la universidad como ciclo escolar 2004-11, correspondiente a los meses agosto-febrero. Son los actores y actrices principales dos maestros alumnos y dos maestras alumnas que reciben asesoría en la Licenciatura en Educación, Plan '94, los días viernes, específicamente quienes integran el quinto semestre (*vid. Infra.*, subcapítulo **D**).

Para poder describir el espacio donde se desarrolló la investigación, me es necesario hablar de manera general de los orígenes y evolución que la Universidad Pedagógica Nacional ha experimentado, comenzando por el ámbito nacional para descender al estatal, ubicando en el último momento a la Unidad 071 y particularmente a la Sede de ésta.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.

La Universidad Pedagógica Nacional se crea por decreto presidencial de fecha 25 de agosto de 1978 como institución pública de nivel superior, con carácter de organismo desconcentrado de la SEP y con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país.

A su vez, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 Tuxtla Gutiérrez se crea en septiembre 1979 y a partir de 1980 inicia operaciones académicas con la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 (LEB 79) con una matrícula de 662 alumnos. Está ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, tiene como funciones sustantivas, el propósito de brindar, orientar y actualizar la formación educacional dirigida a fomentar en el docente la capacidad de investigar, construir y reflexionar el desarrollo de la práctica profesional, así como su participación y ambiente ecológico del mismo.

Después del Ajusco, D.F., la Unidad 071, con sede en Tuxtla Gutiérrez, es la más grande del país; su influencia alcanza más de 70% de los municipios del estado a través de sus diez subsedes estratégicamente ubicadas: Arriaga, Bochil, Cintalapa, Comitán, Ocosingo, Palenque, San Cristóbal de Las Casas, Tonalá, Villa Flores y Las Margaritas.

Unidad 071. Situación Actual

Actualmente se atiende una matrícula de 2965 alumnos, de los cuales 2926 corresponden a las dos propuestas curriculares vigentes: Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE 94) con 1066 y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90) con 1899, y en el nivel de posgrado, la Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios (en evaluación) y la Maestría en Educación y Diversidad Cultural con 39 estudiantes. La Sede oferta dos licenciaturas, la Maestría en diversidad cultural, además de dos diplomados: Educación Intercultural Bilingüe y Gestión Educativa.

Con referencia a la LE'94, en la sede existe una población de 241 alumnos. Con la observación de que para poder atender a la demanda y coincidir con las necesidades profesionales, culturales y de ubicación laboral se abrieron grupos los días viernes y sábados.

Los días viernes acude una población de 167, repartidos en seis grupos, de los cuales en el primer nivel existe una matrícula de 24 estudiantes (que por su carácter de ser docentes y a la vez estudiantes se les ha denominado profesores-alumnos o profesoras-alumnas) de los cuales 9 son hombres y 15 mujeres; en el segundo nivel 38 estudiantes, 30 mujeres y 8 hombres; para el quinto nivel existen 25 estudiantes, 9 hombres y 16 mujeres; el sexto nivel abarca 25 estudiantes, 13 mujeres y 12 hombres; en el séptimo nivel hay una matrícula de 27 estudiantes, 6 hombres y 21 mujeres; y en el octavo nivel una población de 26 estudiantes, 18 mujeres y 8 hombres.

Estos estudiantes (profesores alumnos y profesoras- alumnas) están incorporados a los programas de Alternativas, el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREI), el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Otros laboran con plaza base de primaria o plaza base de preescolar, y algunos que laboran en particulares.

Sus centros de trabajo están ubicados, indistintamente, en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en los municipios de San Fernando, el Bosque, Rayón, Venustiano Carranza, Ignacio Zaragoza, Berriozabal, Bochil, Chiapa de Corzo, Rivera Guadalupe, Pueblo nuevo, Francisco villa, Coapilla, Acala, Chicoasen, Tecpatán y Tonalá.

Un gran porcentaje de los estudiantes vive fuera de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en los municipios que ya se mencionaron, por esa razón, su llegada a la Universidad es después de sus labores profesionales y su salida es inmediata para poder retornar a sus lugares de residencia.

Aspectos generales de la LE'94

La Universidad Pedagógica Nacional desde su creación ha asumido el compromiso de ofrecer, a través de las licenciaturas, opciones de formación y profesionalización. Para la atención de maestros en servicio la Universidad brindó y brinda licenciaturas exclusivas para ellos, con modalidades a distancia y semiescolarizadas: Licenciatura en Educación Básica (LEB'79: cancelada), Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación

Primaria (LEPEP'85: cancelada), Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio Indígena (LEPEPMI'90) y la Licenciatura en Educación (LE'94).

La Licenciatura en Educación, plan 94 “tiene el propósito general de transformar la práctica de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concentrándola en su ámbito particular de acción” (UPN, 1995: 27)

La licenciatura está dirigida y toma en cuenta la heterogeneidad de características de los profesores en servicio, como ser sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio laboral.

El aspirante a la Licenciatura es un profesor, en servicio, de educación primaria y preescolar que realiza funciones de docencia, técnicas pedagógicas, administrativas y de apoyo a las escuelas; tiene relación contractual temporal o de base, comisionado en actividades que le dan una visión propia de lo laboral y de sí mismo como sujeto; desempeña la docencia en ámbitos diversos como el urbano, suburbano y urbano marginal, rural, rural marginal e indígena; presenta condiciones diferenciadas con relación a sexo, edad, estado civil, experiencia docente, religión y expectativas; cubre distancias entre su lugar de residencia o trabajo y la institución; desempeña un trabajo profesional con estilos diversos, apoyado en su diferente formación.

Modalidades de estudio

Las modalidades de semiescolarizada, a distancia e intensiva, en las que se puede estudiar la Licenciatura, tienen como propósitos que los y las estudiantes decidan cuál de ellas les ofrece, de acuerdo a sus condiciones de vida social, laborales y familiares, mayores oportunidades para realizar el recorrido curricular. Además, en función de las posibilidades de cada estudiante, el tiempo en que realice la licenciatura no sea una traba para su conclusión.

La modalidad semiescolarizada, plantea un determinado equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal, por lo que el estudiante debe asistir al centro de estudios el número de sesiones que se establece en cada curso. La participación del asesor estará orientada a favorecer la integración del grupo para organizar el desarrollo de procedimientos de estudio “que promuevan el autodidactismo, así como favorecer la posibilidad de llegar a conclusiones académicas y a la elaboración de propuestas académicas en forma grupal, sustentada en un trabajo y conocimiento individual” (UPN, 1995: 44). La duración de cada curso es semestral con 16 sesiones.

La modalidad a distancia. El estudiante decide la forma de trabajo y el tiempo que le dedicará, debido a que no existe tiempo límite para que acredite el curso. Se ofrecen asesorías por distintos medios, los cuales podrían ser el teléfono, correo electrónico, la interacción directa con el asesor, etc. El logro de los objetivos del curso, así como la conclusión de ésta dependerá de la actitud que adopte en el trabajo y de las decisiones oportunas respecto a la asesoría y el trabajo grupal.

La modalidad intensiva, se combinan las características de la modalidad semiescolarizada, con la diferencia de que los cursos se realizan diariamente, durante un periodo determinado de vacaciones o de receso escolar, estableciendo un número de sesiones equivalentes a 60 horas de estudio grupal y 30 horas de estudio individual. Requiere además de estudio individual realizado previamente al desarrollo del curso.

Particularidades del quinto nivel de la LE'94

El quinto nivel de la LE'94, que asiste los días viernes, está caracterizado por los siguientes aspectos:

- La edad promedio de los y las estudiantes oscila entre los 20 a 41 años, de los cuales para la población de mujeres la edad varía entre los 20 a 41 años, la de los hombres de 19 a 34 años. Las mujeres del semestre mencionado son 16, 11 mujeres solteras y 5 casadas; 9 hombres, de los cuales 4 son solteros y 5 casados.
- Los lugares donde realizan su labor docente son los siguientes: Tecpatán, Suchiapa, Tuxtla Gutiérrez, San Fernando, Jiquipilas, Villa Flores, Ocozocuatla, Chiapa de Corzo y Tonalá.

- De la totalidad de estudiantes 13 laboran en el nivel primaria, 6 de ellos son hombres y 7 mujeres; 12 laboran en el nivel de preescolar, 3 son hombres y 9 mujeres.
- Los programas en los que se encuentran laborando son los siguientes: para el Proyecto de alternativas 2 hombres y 7 mujeres, el sistema es federal; en escuelas particulares 1 hombre y 4 mujeres, el sistema es estatal; para el Consejo Nacional para el Fomento Educativo CONAFE 2 hombres y 4 mujeres, el sistema es federal; de base en nivel primaria 4 hombres y 1 mujer, el sistema es federal.
- Las materias que cursan en este semestre son las siguientes: del eje metodológico *Hacia la innovación docente*, de la psicopedagógica *Planeación, comunicación y evaluación del proceso aprendizaje*. Como en este semestre tienen que elegir del catálogo de cursos del área específica, correspondientes al nivel educativo en el cual se desempeñan, los estudiantes pertenecientes a preescolar eligieron la materia *El niño preescolar, desarrollo y aprendizaje* y *El niño preescolar y los valores*; los estudiantes cuya labor la ejercen en el nivel de primaria eligieron *Comunicación y expresión estética en la escuela primaria* y *La construcción del conocimiento matemático en la escuela*.
- Los horarios en los que reciben las asesorías son los siguientes de 15:30 horas a 17:00 horas *Planeación, comunicación y evaluación del proceso aprendizaje*, de 17:00 a 18:30 horas *Hacia la innovación docente*, de 19:00 a 20:30 horas *El niño*

preescolar, Desarrollo y aprendizaje, de 20:30 a 22:00 horas El niño preescolar y los valores, para quienes están en preescolar; de 19:00 a 20:30 horas Comunicación y expresión estética en la escuela primaria y de 20:30 a 22:00 horas Construcción del conocimiento matemático en la escuela, para quienes están en primaria.

El foco de atención se centra en dos maestras-alumnas y dos maestros-alumnos de quinto nivel. La razón para elegirles es la de permitirme delimitar mi población de estudio, ser un espacio que provoca una situación formal, en donde existe una mayor explosión de las convencionalidades de orden social y cultural; ser una situación que orienta formas de conducirse en las actividades ejecutadas con y en el grupo; y por permitirme, en tiempo, poder abordar a los informantes.

D. De la población y los actores

Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar, lo importante, en este caso, es que los informantes elegidos me pueden ayudar al desarrollo de las comprensiones teóricas sobre el área estudiada, debido a la gama de expectativas que se pueden obtener de las experiencias de cada uno y una. También, por ser personas con historias propias, con experiencias acumuladas, principios y creencias personales.

Para saber quiénes reunirían estos aspectos y luego acercarme para asegurar que accedieran a la entrevistas, primero revisé las fichas técnicas de cada uno y una (para saber quiénes

eran casados, casadas o no, y después me permitiera abordarlos). Después de haber seleccionado a los posibles entrevistados, acudí a ellos y ellas, quedándome con quienes cumplieran con los dos aspectos y además disponían del tiempo y gusto mínimo para ser entrevistados, mostrando simpatía y aceptando ayudar activamente para dar la información necesaria. Puedo decir, entonces, que la elección de mi población fue de tipo intencionado.

No fue del todo fácil que accedieran los dos entrevistados hombres y las dos entrevistadas mujeres, tuve que argumentar y persuadirlos de tal forma que, a la vez que aceptaran, no se vieran forzados a hacerlo, debido a que esto perjudicaría el grado de disposición para la plática. La dificultad estuvo presente también en el escaso tiempo que disponen para participar en otras actividades, ya que su arribo a la universidad es inmediatamente después de sus labores profesionales, su estancia universitaria casi no permite espacios vacíos – excepto por el receso de 30 minutos para tomar un refrigerio-, y su salida a las diez de la noche es vertiginosa pues tienen que regresar a su lugar de residencia.

Los informantes hombres (HS: Hombre soltero y HC: Hombre casado), no tuvieron tantas objeciones para aceptar, excepto ciertos comentarios, como el que iban a dejar de leer algunos textos que no habían podido estudiar o que se les diera un poco de tiempo para comprar algo de comer o tomar. Sin embargo, las informantes mujeres (MS: Mujer soltera y MC: Mujer casada) siempre pusieron algunas condicionantes con relación a que no les fuera a robar mucho tiempo de asesorías, de qué se trataba, si iba a publicarse en algún lado, dónde iban a ser las sesiones, por nombrar algunas.

Mi elección de la población universitaria se basó en dos aspectos que para mí eran relevantes para tornar heterogéneo el desarrollo de la plática: el ser soltero o soltera y el tener o no hijos e hijas. Pues esto, en mi conjetura inicial: **el ser hombre o mujer determina –y cómo- las formas de participación universitaria y las representaciones discursivas de éstas**, apoyaría a aprehender en las manifestaciones discursivas las características diferenciadas de la situación que viven los estudiantes de la Universidad.

El valor global de la población no está en el hecho de reducir el estudio, sino en el de poder entender, en el terreno académico, que para ser estudiante de la LE`94 es necesario cumplir con el requisito de estar frente a grupo, hecho que sitúa a la población en un rango de pertinencia general, de lo contrario no podrían ser estudiantes; en el aspecto social, el acto general es que la situación que guardan los entrevistados corresponde con las posiciones que de alguna manera están presentes en la mayoría de los estudiantes, el ser solteros o casados, solteras o casadas, tener o no hijos. Ello, aunado a la oportunidad de participar en un mismo escenario, en un programa común permite que la población otorgue conclusiones importantes.

Las características de los informantes elegidos y su simbolización que ocupan en la presentación del estudio son las siguientes:

HS: 22 años, estudió en el CEBTis 144, presta sus servicios en CONAFE, como instructor comunitario. No tiene hijos, es soltero. Nació y vive en el municipio de San Fernando.

MC: 41 años, estudió en la Normal Superior, es maestra de educación primaria en Tuxtla Gutiérrez. Dejó de trabajar 10 años, después de haber trabajado 8. Cuenta con 18 años de casada, tiene una hija de 10 años y un hijo de 13. Nació en Cintalapa y vive en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

HC: 23 años, estudió el bachillerato en el COBACH, presta sus servicios en CONAFE, como instructor comunitario en la colonia Nuevo amatenango. Es casado, tiene una hija de 7 años y un hijo de 5. Nació en Villa las Rosas y vive en el municipio de Chiapa de Corzo.

MS: 24 años, estudió el bachillerato en el COBACH, presta sus servicios en CONAFE, como instructora comunitaria en la colonia El parral. Es Soltera. Nació y vive en la rivera de Nandambua, municipio de Chiapa de Corzo.

Por tanto, se hará referencia, en la argumentación interpretativa que ocupa el tercer capítulo, a los y las entrevistadas como **HS** para presentar a Hombre Soltero; **HC** para presentar a Hombre Casado; **MS** para presentar a Mujer Soltera y **MC** para presentar a Mujer Casada. Ocupan un espacio individual, heterárquicamente compuesto por los indicadores que se desarrollaron y que fueron presentados para saber la posición que cada uno tiene y la relación entre las demás posturas de los y las entrevistadas.

La selección de los y las informantes tuvo como fundamento la diversidad de condiciones sociales: ser soltero o casado, soltera o casada, tener hijos o hijas, tener un empleo —que queda implícito, debido a que para ser estudiantes de la LE`94 es necesario estar frente a

grupo-, un lugar de residencia- de preferencia fuera de la ciudad, lo que no se logró del todo, ya que encontrar una mujer casada que viviera fuera de la ciudad fue muy difícil, además de la poca disposición que se mostró en la colaboración para ser entrevistados-, ser estudiante –situación lógica- y, por supuesto, que accedieran a las entrevistas, mismos que darán mayor pluralidad a los datos que se obtengan, favoreciendo un mayor alcance de expectativas y experiencias. También se procuró que las experiencias y opiniones personales se combinaran con determinaciones contextuales, para que la comprensión de los diferentes discursos pudiera dar lugar al descubrimiento de articulaciones con la perspectiva de género.

E. La entrevista cualitativa en profundidad

La forma de recuperar las representaciones de género, en este trabajo de investigación, se realiza con la utilización de la **entrevista cualitativa en profundidad**, como técnica metodológica, por ser una herramienta que permite adquirir conocimientos sobre la vida social y por ser uno de los medios recomendados por **Serge Moscovici** para la adecuada recopilación de las representaciones sociales “usar entrevistas abiertas o en profundidad, la observación participante de tendencias etnológicas o el análisis minucioso del lenguaje de los individuos, son algunas de las técnicas para la recolección y el análisis de la información que permite develar las contradicciones que ocultan a la ideología ” (Moscovici; citado por Farr 1986:489)

Las entrevistas permiten colocar en situación de diálogo esclarecedor a un individuo, logrando que exprese ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas o presentes, de la misma manera sus intenciones futuras. Coincide ampliamente con el interés que mueve esta investigación, debido a que la entrevista cualitativa “se ha desarrollado como una técnica alternativa para explorar o profundizar en ciertos temas de la realidad social, y se ha transformado en un instrumento básico de recolección de información” (Fortino 1991: 66). Como lo que se pretende es penetrar en las prácticas cotidianas, en las cuales las personas, miembros de una sociedad, interactúan y hacen visible el carácter de las relaciones sociales, es necesario acudir a esta técnica para posteriormente interpretar lo recuperado desde la perspectiva de género. “La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje” (Fortino, 1991: 68).

Se entiende por entrevistas cualitativas en profundidad “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (S.J. Taylor y Bogdan, 1996: 101).

No son entrevistas administradas de forma estandarizada, en donde el investigador tiene todas las preguntas preelaboradas, estructuradas previamente. Las entrevistas cualitativas son flexibles, dinámicas y abiertas.

Este tipo de entrevistas puede rescatar experiencias y las definiciones de las experiencias; se puede, a partir de repetidos contactos, a lo largo de cierto tiempo, tener una comprensión detallada de experiencias y perspectivas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que aunque

los relatos verbales de las personas pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan, acerca del mundo, de la forma en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen “toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica” (Banney y Hughes; citado por S. J. Taylor y Bogdan, 1996: 106).

Por esta razón, para poder beneficiarse de los informes, se necesita aprovechar esta limitación, tomándola en cuenta, procurando abordar los temas de diferentes formas, para precisar y contrastar constantemente, de manera que permita comprender de qué modo los informantes se ven a si mismos y a su mundo.

Las entrevistas cualitativas en profundidad, por las características mencionadas y el tipo de información que rescatan, son las más adecuadas para develar las representaciones sociales de género en este estudio referidas, las cuales se indicaron para su seguimiento como actividades en la universidad, grado de participación en las actividades de la universidad, pensamiento y relación con los y las demás estudiantes, formas de acceso a la universidad y concepción de la misma.

Es importante, para mi intervención como indagador, aclarar que se cubrió, para este tipo de entrevistas, a la vez, el carácter de semiestructurada por motivos de tiempos. La población con la que interactué en este proceso no podía disponer de suficiente tiempo para explorar con calma cada una de las áreas por cubrir, debido a ello fue necesario construir algunos ejes guía que pudieran ofrecer al entrevistado mayor dirección en los temas:

puntualidad, situación académica, actividades académicas, propósitos de estudio, espacio ocupado en el aula, mujeres como alumnas y hombres como alumnos y la elección para el trabajo universitario. Al respecto, la modalidad semiestructurada “es de gran utilidad en situaciones en las que no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas” (Bernard, 1988; citado por Fortino, 1991: 76). Esto no quiere decir que se ejerció un dominio sobre el entrevistado. No, por el contrario, sirvió para centrar la plática hacia el tema referido, “el entrevistador mantiene la conversación sobre un tema en particular, y le proporciona al informante el espacio y libertad suficiente para definir el contenido de la discusión” (Bernard, 1988; citado por Fortino, 1991: 77)

La función de darle a la entrevista en profundidad un instrumento guía, diseñado de manera semiestructurada, fue la de asegurar el acceso a la población con la cual se tenía el diálogo, ya que como se anotó anteriormente y se especificará en siguientes apartados, la población no disponía de suficiente tiempo y querían asegurar que la entrevista no perjudicaría la dinámica para la que acudían a la Universidad.

E. 1. Las formas de aplicarlas

“No se sabe cuántas entrevistas en profundidad habrá que realizar hasta que se comienza a hablar realmente con los informantes” (S. J. Taylor y Bogdan, 1996: 111). No se puede saber de antemano, por la naturaleza del estudio, el número de entrevistas que se necesitaban exactamente, lo que si es importante señalar es que se realizaron 4 entrevistas a cada

informante, haciendo un total de 16 entrevistas, con estas se logró recuperar información suficiente en términos de tiempo narrativo, que donó contenidos importantes para la recuperación de los registros de género que originó la investigación.

Las entrevistas se realizaron durante el período de duración de un semestre, que comprenden 16 asesorías, los viernes de cada semana. Se realizaron en la propia institución, para no desvirtuar el espacio; los días de asesorías, para no perjudicar la situación como estudiantes, en los tiempos de receso, debido a que argumentaban que no podía ser después de las asesorías por la necesidad de tener que viajar hacia sus lugares de residencia y por tener compromisos personales inmediatos a su salida de la universidad.

Estos momentos de diálogo se pudieron realizar en el tiempo de receso, el cual es de treinta minutos, robando incluso, en todas las ocasiones, quince minutos más. La razón por la cual no se podía realizar la entrevista en otro momento fue por la característica de la población. La mayoría de ellos acuden a la universidad después de sus labores profesionales, haciendo un esfuerzo por llegar a tiempo a la primera hora de asesorías, que es a la tres y media de la tarde, quedando con esto eliminada la posibilidad de efectuarla antes de iniciar sus cursos. Otra limitación fue la de no poder operarla al terminar las sesiones, que por lo regular es a las diez de la noche, horario que entorpecía este acto, debido a que las y los estudiantes tienen que abordar su transporte para regresar a casa, que en varios de ellos es fuera de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, además de los compromisos personales.

La idea de ejecutar las entrevistas en otro espacio quedó relegada, ya que estaría perjudicando el escenario natural donde se representan como estudiantes, instaurándose en

otro que podría ser el de hija, hijo, madre, padre, hermano mayor, primo u otros que no están dentro de los intereses de lo estudiado.

Las entrevistas se realizaron en uno de los salones que no se ocupan los días viernes de asesorías y que, por su ubicación, permite observar el ritual que se manifiesta durante el periodo de receso. Además, es un lugar visible, relativamente retirado, donde la o el entrevistado puede estar cómodo y sin distracciones que obstruyan el dedicarse a dialogar libremente.

Para no acelerar la plática o cortarla, el situarse en esta aula para la entrevista permitió no voltear hacia el reloj pulsera, quedándonos sujetos a los que se observaba como medida de tiempo. Para que no existieran problemas de comunicación en la entrevista, evité el uso de conceptos complejos en mis intervenciones. También procuré no mostrar una actitud que pudiera hacer sentir al actor o actriz como juzgado.

Los utensilios que se utilizaron fue una grabadora reportera, hojas blancas, bolígrafos y las sillas con paletas que le daban a la entrevista una atmósfera más adecuada a lo escolar y al ser estudiante.

Una vez en escena, con los accesorios necesarios y con el instrumento semiestructurado, inicié el acto mismo de entrevistar, explicando en primer término los propósitos de la misma, asegurándome que conocieran por qué estaban siendo entrevistados. Inicié por obtener información de carácter general.

F. Del ordenamiento para la presentación de resultados

Me fue indispensable, para el momento en el que me encontraba con relación al trabajo, buscar como organizar la información que se recuperó en las entrevistas para poder interpretarla. Para esta ocasión, tuve que recurrir a una revisión de documentos relacionados con el análisis estructural, pero que no limitara sistemáticamente el estudio, ni tampoco pervirtiera la razón de ser de las representaciones sociales que orientan metodológicamente el estudio. Es decir, que en el intento por ordenar el análisis se cayera en una revoltura de métodos sin que se pudiera definir cual estaría dirigiendo de forma precisa esta investigación.

Es claro, como he dejado ver en el capítulo anterior y parte de éste, que lo que se intenta develar son las representaciones de género, mismas que sostienen la interpretación a lo largo de las categorías encontradas y desarrolladas en el tercer capítulo de esta tesis, tomando en consideración que la traducción de las entrevistas alojaron los contenidos en forma escrita de los discursos, que son la *lexis*, a la vez que las referencias de análisis.

Ahora, este plano estructural debe coincidir con las representaciones sociales y con la especificidad que se plantea de ellas que es el género, por eso he debido utilizar algunos referentes del análisis estructural de ideologías y estructuras de significado que Van Dijk propone en el *análisis del discurso ideológico*.

Es preciso enunciar que para dar una explicación cercana de las relaciones entre el discurso y lo social, según Van Dijk, es necesaria una articulación teórica donde lo social y lo discursivo puedan encontrarse y establecer una relación explícita entre sí “un candidato para este eslabonamiento es la interacción social misma en situación. Dependiendo de la perspectiva o la teoría sociológica que uno adopte” (Collins, 1981; Fine 1991, citado por Van Dijk). La perspectiva, en este caso particular de investigación, es la de género, expuesta en el primer capítulo.

Puesto que la intención de este trabajo no es describir el método de Van Dijk, sino aplicar parte de él para la sistematización de lo dicho por los actores y actrices, en torno a las representaciones de género y proporcionar un orden adecuado a la presentación del análisis, me referiré a algunos principios que justifican el haberlo elegido.

Si los usuarios del lenguaje pertenecen a comunidades, grupos u organizaciones y se supone que hablan, escriben o comprenden desde una posición social específica, “el análisis ideológico examina entonces qué ideologías se encuentran particularmente asociadas con esa posición” (Van Dijk, 1955: 163). A la vez, esta acción de interactuar a partir del ejercicio del habla, en determinada situación, contexto o tiempo histórico, puede poner en juego ciertos tipos de relaciones y posiciones sociales; además, las personas que se identifican con un grupo, ya sea por su trayectoria en él o por su participación, necesitan presentarse y representarse a sí mismos como miembros activos. De este modo, en “sus acciones, así como en la comprensión de las acciones de los demás, ponen en juego un conocimiento general acerca de la sociedad” (Farr y Moscovici, 1986: 76).

Las ideologías influyen también en el conocimiento específico y en las creencias de los individuos usuarios del lenguaje. Si tal es el caso, “una ideología puede construirse desde categorías definitorias de un grupo tales como identidad, membresía, actividades, metas, normas, valores, posición social y recursos” (Van Dijk, 1955: 165).

Por lo antes mencionado y para ilustrar los resultados, me apoyé en la estructura de las ideologías y estructuras de significado de Van Dijk, quien dice que para el nivel macro de los tópicos y del sentido global, las ideologías subyacentes pueden afectar en múltiples formas la semántica del discurso, lo cual requeriría examinarse en una perspectiva más semántica. Por lo que, propone que los significados del discurso bajo la influencia de las ideologías contendrán, específicamente, aquella información que responda a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos nosotros? ¿Quiénes no pertenecen a nosotros? ¿Qué hacemos nosotros? ¿Cuáles son nuestras actividades? ¿Qué se espera de nosotros? ¿Cuáles son las metas de estas actividades? ¿Qué normas y valores respetamos en esas actividades? ¿Con qué grupos estamos relacionados? ¿Quiénes son nuestros amigos y quienes nuestros enemigos? y ¿Cuáles son los recursos a los que típicamente tenemos o no acceso?.

Además, se anticipa a orientar el discurso ideológico a seis tópicos, significados locales e implicaciones: 1) Las Descripciones autoidentitarias, 2) Descripciones de actividad, 3) Descripciones de propósitos, 4) Descripciones de posición y de relación 5) Descripciones de normas y valores, y 6) Descripción de los recursos.

De los cuales para la sistematización, utilicé los primeros cuatro, que consisten en:

1). Descripciones autoidentitarias. Responden a las interrogantes quiénes somos, de dónde venimos, cuáles son nuestros atributos, cuál es nuestra historia, de qué modo somos diferentes a otros, de qué estamos orgullosos; pero también, ciertos argumentos delimitativos en relación a los otros. Esto es, las descripciones autoidentitarias son particularmente importantes para aquellos grupos que se definen en relación a sí mismos o en relación al otro, principal y exclusivamente por sus características, tales como género, raza, etnicidad, religión, lenguaje y origen.

2). Descripciones de actividad. Responden a las interrogantes cuáles son nuestras tareas, qué es lo que hacemos, qué se espera de nosotros, cuáles son nuestros papeles sociales. La descripción de la actividad ideológica es típica en aquellos grupos que se definen por lo que hacen.

3). Descripciones de propósitos. El discurso ideológico se enfoca particularmente en los buenos propósitos de sus actividades. Es así como los miembros quieren verse a sí mismos o quieren ser vistos o evaluados.

4). Descripciones de posición y de relación. Generalmente un grupo define su identidad, actividad y propósito en relación con otros grupos, por ejemplo, los periodistas respecto al público o a los actores de hechos noticiosos, los profesores respecto a los estudiantes, las feministas respecto a los machistas, los ecologistas respecto a los cazadores, los antiracistas respecto a los racistas. La posición y la relación enfatiza las

relaciones grupales y el conflicto que puede haber en ellas, la polarización, y la desacreditación, en tanto exista la concepción positiva o negativa del otro. Son cruciales los significados que involucran normas y valores acerca de lo que consideran como bueno o malo, correcto o erróneo y lo que en las acciones y propósitos se trata de respetar o alcanzar. Intergrupalmente, en los microespacios, ocurre lo mismo, sobre todo cuando se trata de definir la posición y la relación con el otro o la otra, en una versión exclusiva del género.

Es importante mencionar que estos tópicos solo conducen al orden de la sistematización y presentación de resultados, ya que las categorías se recuperaron de lo que los actores y actrices dijeron en relación a cada tema que se procuró desarrollar con el instrumento guía, construido de manera semiestructurada y ya mencionado anteriormente.

Es significativo aclarar que la búsqueda tanto del modelo que guió la sistematización como de las categorías elegidas, fue después de haber transcrito las entrevistas y, por supuesto, después de conocer de forma particular y detenidamente la información de éstas. Acción que me permitió, con claridad, discriminar aquellos que no correspondían con mis intereses.

Las categorías temáticas que se abordaron y los indicadores que se apuntan en el cuadro anterior, surgen de la recuperación de las entrevistas, realizadas con quienes se ejecutaron y se focalizó el propósito de la investigación. Estas categorías e indicadores sirvieron como guías en la organización de interpretación y de presentación de los resultados.

Categorías	Indicadores
Descripciones autoidentitarias	<ul style="list-style-type: none"> • La puntualidad y su versión desde el género • Género y situación académica universitaria
Descripciones de actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad y mirada de género
Descripciones de propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de estudio y condiciones de género
Descripciones de posición y de relación	<ul style="list-style-type: none"> • El espacio ocupado en el aula: una situación de género • Mujeres como alumnas y hombres como alumnos • La elección para el trabajo universitario como una medida de género.

CAPÍTULO III

DISCURSOS Y REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN LOS ESTUDIANTES

La variación en las formas de conducir el discurso por las personas que se involucran e interaccionan dentro de un espacio que les es común, es una herramienta de análisis cimera para el acercamiento a la identificación de los rastros de género en el lenguaje. El *orbis* educativo en este estudio señaló el ambiente desde el cual se contextualizó, a la vez que se reconocieron las fronteras de la mirada que cada uno de los actores y actrices extienden para referirse al suceso de acudir a la universidad, a la permanencia en ella y a las designaciones imaginarias que se configuran en ambos (hombres y mujeres), tanto para percibir como para actuar el suceso.

Las generaciones sintácticas de las figuras contenidas en el discurso exponen intensidades de la percepción, cantidades anáforas o reiterativas de temáticas, control o distracción de la presencia axiológica, indeterminaciones en la exposición de sus experiencias y concepciones, del mismo modo ansiedad y preocupación por un orden social que es inestable y que obliga al reordenamiento de las estructuras con las cuales se le piensa. Este escenario de concepciones descubre un conflicto de representaciones que indica un conflicto ideológico: el de género. La tensión que parte de las confrontaciones interoceptivas y exteroceptivas descubiertas en el texto del discurso permiten apreciar la construcción cultural de la identidad diferenciada en las prácticas sociales, desde donde se invisibiliza y sojuzga, se visibiliza o privilegia según la *doxa* histórica de las formas de

vida, además se descubre el ritmo –la angustia, en algunos casos- con el que se persigue acceder a cierto canon de la vida cotidiana.

En este sentido, la banalidad e indiferencia, la incertidumbre, lo legítimo, lo universal, lo correcto, lo sexista se resisten ante el deseo por la diversidad, la tolerancia y la representación múltiple. Es un fenómeno mundial, las costumbres y tradiciones entran en crisis. Cada día con más frecuencia las personas demandan valores desde tres grandes perspectivas: equidad, compromiso y paridad de género.

Los significantes que se argumentan dan cuenta de lo anterior, desde la versión relatada de cada entrevistado y entrevistada, y desde las aproximaciones sucesivas que tienen con sus experiencias y afectos.

A. DESCRIPCIONES AUTOIDENTITARIAS

A. 1. La puntualidad y su versión desde el género.

H.S.

La puntualidad es un acto que se traslada en HS, para distender la exactitud que exige el propio concepto, a la frase “llegar a tiempo”, esto se reconoce en la continuidad con la que marca el exordio de su discurso, que está modalizado por una posibilidad que es incierta -la de llegar puntual-, característica que le permite movilizar la atención hacia su logro, mostrando en el cuerpo de su discurso ansiedad por ello, debido a que “llegar a tiempo” es un elemento que otorga “identidad”¹¹, que refleja, por tanto, la situación del

¹¹ Es importante señalar que las versiones de identidad que HS maneja, tienen su origen en el reconocimiento que los otros elaboran de él, quienes continuamente lo están advirtiendo. Actitud discursiva que recuerda que

sujeto en la vida social, lo identifica. Moscovici argumenta que “Las representaciones sociales expresan los modos en que la conciencia colectiva se ha adaptado a formas de legitimación”, esto mueve a pensar que la experiencia del orden y la disciplina son una característica que confiere valor a la representación, por consecuencia a la persona que la ostenta; agregado éste de importancia para el acceso al reconocimiento social.

Para los hombres, el mandato fundamental es el de valorarse por los logros y la capacidad de actuar sobre su entorno. Así, los hombres existen en tanto que consigan cosas en el mundo social (Garaizabal, 2000:42)

Sin embargo, de forma implícita declara que no es una acción que logre, esta declaración la realiza a través de deícticos de intención, [*porque sí quieres llegar antes que empiecen las actividades*] (aunque la referencia la logre a partir de una segunda persona: *sí quieres*, se puede agregar a la frase “tú” *si quieres*, esta desinencia del verbo que desplaza la voz de quien habla a la de quien escucha podría mostrarse como un signo tanto de ocultamiento de responsabilidad, como de complicidad, que involucra al otro en su sentencia. Ocurre lo mismo en otros dos momentos, en el centro de su argumentación, cuando asegura que la *puntualidad es algo que te da identidad* y al final de su respuesta, cuando señala *porque no te gusta llegar tarde*). Existe en el discurso una preocupación, no por el hecho de llegar a tiempo, sino por la sanción social de no llegar.

El desarrollo de la identidad personal es un proceso localizado en el núcleo del individuo, pero también en el núcleo de la cultura comunitaria [...] la identidad utiliza un proceso de reflexión y observación simultáneo, por medio del cual la persona se juzga a sí misma, a través de lo que advierte que es la forma en que los demás le juzgan (ibid: 43)

la identidad desempeña un papel estructurante que da coherencia a la existencia como existencia social, y establece puentes entre la experiencia individual y la vida social (Fuller, N.1997: 17).

En este sentido, evidencia un querer representarse como una persona responsable, incluso, toma el acto como algo propio, como elemento de su identidad [*la puntualidad es algo que te da identidad*]. La puntualidad está sujeta a las posibilidades de la persona y a las oportunidades de romper con los obstáculos por placer propio. [*...antes de que empiecen las actividades*]. Sostiene que estar presente con anterioridad otorga ventajas [*te conocen de alguna manera por ese aspecto*], esta lucha viril que personaliza contra los demás que acudirán al mismo espacio, anticipa un desenlace que refiere a mutilaciones de valías sociales, ya que “llegar a tiempo” es un valor de vida cotidiano, que se mide a través de su antónimo, la impuntualidad, que no sólo le provocará quedar en desventaja, también ocasionará molestias, que no declara en primera persona, matiza con un pronombre en segunda persona, jugando en la acción con la posibilidad de involucrar con esta aseveración a los demás, universalizando el comentario *porque no te gusta llegar tarde*.

H.C.

Para HC la puntualidad es un reporte del rito que habita en él cada inicio de cursos, por lo tanto, el llegar o no puntual a la universidad obedece a una programación¹², a una organización de la vida común que es una forma de dominar la vida cotidiana y marcar el tiempo y delimitar el espacio por el propio sujeto, en este sentido, la distribución ordenada del acto se caracteriza por “la repetición y ésta se mantiene fiel a ciertas reglas que son las que constituyen lo que en él hay de ritual” (Zeneuve, 1972:16), misma que estará determinada por la cantidad de actividades que se realicen. Hace pausas para realizar un sumario de las

¹² Para él programar significa la consideración y sistematización de una serie de elementos, entre los que incluye niños y propósitos del plan de estudios de nivel primaria; la importancia de tomar en cuenta el tiempo y su ordenamiento lo especifica como una preocupación no por la puntualidad, sino por la imagen que esto genera en el hombre.

acciones que le permiten decir que “llega a tiempo”¹³, a la vez que descubre los motivos por los cuales le gusta acudir a la universidad, mismos que justifican su esfuerzo. Declara la puntualidad como algo no completamente posible en sus actos, pero no deja cerrada esta acción, la completa adjuntando un modo de vida programado [*más que nada ya tengo una programación*], que le permite llegar a tiempo, no puntual [*llegar aquí a tiempo*], pero siempre estar presente.

Es un hecho que la masculinidad está inmersa en la obligación, en la tiranía de tener que cumplir (agregaría “estar en las”) con las expectativas externas, pero lo más grave es que en gran medida se encuentran introyectadas, sin mucha advertencia de ellas por los hombres como parte de su masculinidad (Alvarez-Gayou, 1997: 8)

Con relación a los actos que se planean para no quedar fuera de ellos y, por tanto, darle oportunidad al otro de llevar ventaja, “el cómo se utilicen los conceptos de las formas en que se desarrolla la vida vendrá a demostrar la valoración ideológica y las representaciones ideáticas que los sujetos de un grupo cultural comparten, en este caso, en relación al trabajo” (Téllez, 2001: 18).

Este orden con el que se conduce, le da la posibilidad de acudir a todos sus compromisos, [*lo mantiene al día*]. Habla de niveles, seguramente por el grado de importancia que otorga a cada uno de sus quehaceres, insinuando tener varias responsabilidades, de igual forma importantes como acudir a la universidad [*ya sé mis niveles que tengo que venir acá puntual*]. Induce al inicio de su respuesta otros subjetivemas en forma de sumarios que otorgan otras entidades interoceptivas para el acto de acudir a la escuela, como superar, compartir, acumular, acciones que reflejan intencionalidades de su puntualidad, no como un

¹³ Obedeciendo este llamado a la explicación que HS establece, pero sin la posesión angustiante que aquél demuestra

cargo de tiempo, sino como una posibilidad de obtener resultados en el terreno académico, que luego se reflejen socialmente [*compartir con los demás compañeros experiencias, con los asesores, realmente hace que uno se sienta bien al ir acumulando nueva información*].

La posición de puntualidad la refieren al tiempo. Para HS aparece como un ente independiente, fuera de control, motivo que ocasiona su búsqueda; en HC hay un acto previo de ordenamiento, hecho que matiza su discurso como meditado y sin la violencia de la búsqueda que muestra HS, aventurándonos se puede plantear que HC ha logrado cierta estabilidad.

M. S.

Su forma de acceder a la respuesta permite reconocer desde el inicio de su versión la dificultad y las causas que originan la dificultad de llegar puntual. No oculta la imposibilidad de asistir puntual a la universidad, al contrario la explicita; sin embargo no nombra el hecho como una irresponsabilidad, debido a que incluye un sumario de causas que provocan esta irregularidad, mostrando con claridad y no de forma velada los hechos que le impiden llegar puntual, muestra ésta de otra característica, no profesada por los hombres, tanto el soltero como el casado “Ciertos repertorios lingüísticos particulares o algunos dispositivos retóricos describen rasgos identificables del discurso social, estos rasgos son, a su vez, propios de los discursos de grupos particulares y se refieren a aspectos específicos de la vida social (Gerard Duveen y Barbara Lloyd, 2003:34).

Remarca que no es posible llegar puntual siempre [*Por lo general llego puntual*], otras actividades implícitas están impidiéndolo [*podría ser que a veces no esta lista la comida*],

que no están meditadas, pero de surgir, habrá que hacerlas, incluso por ser parte de sus obligaciones [*y tengo que hacerla*], la *doxa* que esta declaración promueve desplaza el tiempo como puntualidad a la actividad como obligación, manifestando que la labor del hogar no puede ser abandonada aún cuando se presente como fortuita, mientras que los horarios de presentación escolar deberán ser afectados por la causa nombrada, secularizando el deber de la escuela con relación al de la casa

El rol de la mujer, a lo largo de la historia, ha sido siempre definido básicamente por la maternidad [...]. El rol femenino supone atributos relacionados con la maternidad y la “maternalidad” (Raguz, 1995: 22)

Enumera como oficios bañar y dar de comer a su hermana pequeña, que envuelve el cuidado como otra responsabilidad¹⁴, superior al de acudir a la escuela, convirtiéndose estas en causas de no llegar, algunas veces, puntual a la universidad. Ocurre en su discurso un *lapsus*, indicador deóntico y, a la vez, deíctico de aprobio, debido a que la primera presencia que hace de su hermana la relata como *tengo a la niña*, rompiendo con el lazo familiar, modalizado por el verbo tener en primera persona [*tengo*], lo que la lía a un juicio ético inevitable, el de la obligación de cuidar de ella, para después compartir su relación identitaria con la niña, *mi hermanita*, que, al mismo tiempo que le otorga su deber moral por ser menor que ella, enfatiza, ya en la configuración de ambos pronunciamientos *tengo a la niña, mi hermanita*, el reproche de la responsabilidad. El conflicto interpersonal que comienza a presentarse en la respuesta muestra la cautividad del rol: el sentirse atrapado cuando se prefiere hacer otra cosa. La anáfora de su discurso está marcado por el deber, que es la parte sintáctica del cautiverio, a través del uso continuo del verbo “tener”.

¹⁴ No siendo ella madre, de todas formas lleva el rol de madre en términos de actitud social del deber, por tanto, podríamos hablar de “maternalidad”: *vid.* lo que aclara sobre el término Raguz (1995).

M. C.

El “tratar” de MC no es el mismo que HS, no existe registro que lo modalice. Por tanto, los actos que provocan que no llegue puntual, provocan a la vez que “trate” de arreglar una control razonable sobre los mismos, debido a que éstos no solamente son constantes, también son eventuales, sin un dominio directo de ella, por lo tanto no pueden ser regulados (a diferencia MS, para quien los actos que la obstaculizan para llegar puntual pertenecen a planos organizativos), haciendo notar que si fueran de otra naturaleza podrían ser previstos, aunque el adverbio de duda que sitúa antes de enunciar la síntesis adelantada de su oponente [*tal vez*] generara incertidumbre. La asunción que continua evita la modalización y afirma el hecho [*son cosas fuera de mi alcance*]: usa el transporte público como ejemplo, acusando al tráfico como un elemento que atrasa la llegada a la universidad; además deja sin definir otros factores, insinuando que sí existen [*surge algo que me impide*], mismos que, al igual que el primero, ocasionan reduzcan su tiempo para llegar puntual y tenga que hacerlo de forma apresurada [*Corriendo pero llego*].

El cuerpo del texto testimonia que si bien existe una búsqueda no es por llegar puntual sino por cumplir, el tiempo no es el destino, llegar es el canon.

Los múltiples roles [en la mujer] pueden crear exigencias contradictorias de tiempo que originan tensión y conflicto, en otras muchas ocasiones la implicación proporciona beneficios personales sustanciales, tales como [...] fuentes alternativas de autoestima, apoyo y control (Sorensen y Vebrugge, citado por Martínez, 2002:306)

Es importante señalar que El *Modus* en que exteriorizan las versiones de puntualidad MC y MS concede a MS mayor tensión por ésta que MC¹⁵.

A. 2. Género y situación universitaria

H. S.

A pesar de la modestia que explica con porcentajes su atenuar respecto de su estancia en la universidad, justifica esta valorización a través de deslizar la responsabilidad a otras actividades¹⁶, que nombra con claridad y anafóricamente. Muestra con distintas formas locutivas que las consecuencias de no estar al 100% inciden en su ánimo, mismo que en el nombrar focaliza y desfocaliza.

El rol masculino gira entorno al dominio y el control, control de sí mismo (seguridad, autonomía, buena autoestima, asertividad, capacidad de decidir, de defender una posición, capaz de arriesgarse (Aarhus, 1995:23)

No lograrlo, podría estar correspondiendo a otro rol que es el contrario. Esto lo conduce a explicar que su situación en la universidad está condicionada por otras responsabilidades que le solicitan tiempo, restando con esto aprovechamiento, causa de su situación en el semestre [*me restan el buen aprovechamiento... voy un poquito mal*]. Esta situación reconoce es causa de su estado de ánimo bajo, a la vez que delata el no permitirse por

¹⁵ La posesión de ciertos bienes emocionales, que se desplazan hacia la persona debido a logros sociales del rol, correspondientes a lo que se espera de la mujer, como el ser madre y esposa, le confieren equilibrio y moderación en la conducta; lo mismo ocurre con HC, quien no demuestra demasiada tensión en esta temática, quizá por sus logros sociales de rol, correspondientes a ser padre y tener un empleo. Ambos se representan en la carga emocional de su discurso.

¹⁶ Explica que la presión del trabajo le quita tiempo, provocando, a veces, que no haga la lectura y se sienta inferior.

mucho tiempo estar en esa condición [*siempre trato de alentarme, de decir que así es la vida y hay momentos buenos y malos*], al contrario, piensa son situaciones pasajeras, que habrá de distraer con otras ideas, no dejar que esa condición lo derrote [*para que pueda levantarme o superar un estado de ánimo bajo*]. HS introduce una composición pasional en su discurso, que declara como no grata, por lo que deberá hacerla desaparecer, debido a que para muchas sociedades “el primer deber de un hombre es: no ser mujer” (Stoller, citado por Bandinter, 1993:89) y sentirse depresivo, pero sobre todo emocionalmente depresivo, es una actitud feminizada, una debilidad.

H.C.

Como HC ha elaborado el acudir a la universidad en el apartado anterior como un agregado de valor, y no como una ansiedad, el estar en ella se convierte en un excedente y así lo demuestra textualmente, este estado lo estimula, por lo cual su discurso en esta temática es una constante fórica (a diferencia de HS, quien de forma disfórica señala que la preocupación de su estancia en la institución le provoca un estado de ánimo bajo, factor que no le ayuda, aventurando a pensar que existen dimensiones de su persona que no ha logrado, y la universidad se convierte en un elemento indispensable para hacerlo), debido a que acumular es obtener un logro más que lo estabiliza en su rol como padre y como hombre. Para Levinson (1978), recuperado por Alvarez-Gayou (1997) el significado de la masculinidad está en función de tres factores: a) la naturaleza de la relación entre hombres y mujeres, b) la naturaleza de la relación entre hombres y c) la naturaleza de la relación de los hombres consigo mismos, éste último factor compromete el reconocimiento de los beneficios que se obtienen al alcanzar las expectativas preescritas por lo social, de acuerdo

al rol de género y al contenido cultural que posean. Con relación a lo argumentado, HC, expresa, como resultado de un autoconcepto, seguridad de sí respecto de su situación en la universidad, que suscita en su relato independencia emocional relacionada con la presión de ser estudiante.

Se refiere con placer a su estancia en la universidad [*Me siento a gusto... me motiva*], los sistemas de enseñanza, interacción con sus compañeros e investigaciones permiten acumular información novedosa, esa acción le significa estimulante.

Ambos hombres hablan de acumular información, pero desde distintas perspectivas y situaciones. Para el primero HS es la universidad el centro de atención, de superación; para el segundo su familia y el trabajo se establecen como aspecto modal en su relación con la universidad.

M.S.

El adverbio de cantidad que afecta el inicio de su argumento, precedido por la exclamación de intensidad se reúnen en una construcción mereológica de carácter interjetivo que hacen equivaler lo dicho a un sentimiento vivo, por ello la explosión de emotividad demuestra lo agradable que es su estar en la universidad [*¡Ah!, muy agradable*], matizado por un estado eufórico, producto de una interoceptividad.

Lo que hacemos las mujeres puede ser significativo y valioso, sea igual o no a lo que hacen los hombres, pero depende de cómo lo hagamos. Se crea orden simbólico con el modo de vivir, de hablar, de amar, de relacionarse, de trabajar, de ejercer el poder o de crear cuando todo eso se hace significativo, cuando no es “más de lo mismo” y, por tanto, podemos asignarle una identificación diferente (Sendón, 2001:39)

Marca una diferencia no sólo en lo que dice sino en el ánimo respecto de lo que HS y HC proyectan, quienes recurren a condiciones exteroceptivas que luego se implican en un parecer particular (sobre todo HS). MS se muestra e implica en los actos, además de nombrarlos de tal forma que dan pauta a entender lo académico como un estado vivífico: el espacio universitario se convierte para ella en un espacio agradable, por varios factores, por la forma de evaluar [*y vi la diferencia, porque aquí no es de que te voy a hacer un examen*], por las experiencias que se cuentan, por las reflexiones que se hacen de la práctica. El final de su respuesta [*Me gusta más estar acá*], quizá esta afirmación incluya otros espacios y actividades mencionados con anterioridad, como el de hacer la comida, el de bañar y cuidar a su hermana, siendo el espacio universitario en donde su participación requiere de un esfuerzo compartido, de uso concreto de su experiencia y conocimiento de su profesión académica, no como un oficio o responsabilidad cotidiana, lo que permite distinguir el desplazamiento, por lo menos en el terreno del deseo, de una ruptura con la visión totalizadora de la tradición de género, haciendo emerger en el discurso disyuntivas y procesos de reconstrucción irremediamente significativos en la identidad femenina. “La definición de la identidad femenina ha sufrido cambios importantes en los últimos años, pero no por ello las mujeres dejan de ser y sentirse mujeres” (Garaizabal, 2000: 46).

Este ser en la universidad la sitúa en una posición no tensa, que subraya con gran ánimo, reveladora de su condición [*Ah, muy agradable*]

M.C.

Deitiza, al igual que MS, su emotividad, sin embargo, sin el excedente de satisfacción. Su estancia en la universidad es fértil, no únicamente en los parámetros académicos, también en el plano intersubjetivo, relacionado con la vitalidad que provoca en ella la convivencia con sus compañeros y compañeras en su vida cotidiana universitaria [*muchas compañeras que [...] realimentan un poquito la energía, la vitalidad, la fuerza...*] agradece el cometido heterárquico de la relación, que le permite seguir adelante con sus estudios. Si bien tiene inconvenientes para llegar, se apropia de su situación en la universidad y la declara personalmente, sin lugar a dudas [*Me siento feliz*].

Los estereotipos de los roles genéricos son expectativas generalizadas de comportamiento, es decir, no sólo de conductas, sino de habilidades y capacidades, maneras de pensar y evaluar, procesos internos cognitivos y afectivos (Aarhus, 1995:22)

Esta razón la conduce a decir que el conocimiento no es algo que se almacene o acumule - como lo plantean HS y HC-, sino un proceso que hace crecer a la persona, comentario que vuelve a personalizar [*me siento enriquecida de conocimiento*]. Otra característica asumida por ella, también trabajada a través de la anáfora ya comentada [*me*] y del contenido se puede derivar que su posición respecto de su edad, la asume también y la declara en desventaja, pero no recusa ésta, al contrario, ello le permitió haber logrado cierta estabilidad que se refleja en el *modus* con el que trata su discurso (a diferencia de MS, que pasiona su locución).

La identidad sexual –la noción de sí (autoconcepto) y evaluación (autoestima) del sí mismo como ser sexuado –en una sociedad estratificada en base al sexo, con roles socialmente atribuidos- se basa, primero, en la adquisición de una identidad de género (Raguz, 1995:25)

En consecuencia, la autopercepción que compromete en el discurso denuncian la valoración de su propia condición de género, manifestando cierto estatus en la relación con los otros, que al autoevaluarse declara la edad como una desventaja –que sin embargo es cubierta en la interacción, debido a que dice recuperar juventud en ese momento-, y a la vez como ventaja, pues observa que ella posee ya estabilidades relacionadas con atributos tradicionales de género (explicados anteriormente).

B. DESCRIPCIONES DE ACTIVIDAD

B. 1. Actividad y mirada de género

H.S.

La posición desde donde emite su discurso es ulterior, el formato característico de su configuración praxiológica está destinado a describir con detalle las acciones que realiza durante el día, énfasis que concuerda con la declaración elocutiva final que afirma que su interés está ubicado específicamente en su formación profesional. El sumario de actos demuestra la forma en que su vida laboral y particular cerca sus episodios del día, la forma en que incrementa su satisfacción eliminando fuentes de descontento –misma que comunica en el tópico anterior-, demostrando con esto que la programación que manifiesta le permite ordenar su destino [*su formación docente*], ya que el futuro es incierto y toda acción es especulativa, sobre todo cuando en la universidad tiene tiempo de pensar en sus actos y lo

llevan a experimentar estados emocionales que no le favorecen –los espectros del mañana relativos a su posición en el mundo¹⁷–.

El trabajo es una actividad propiamente humana porque solo los humanos inscriben las actividades de subsistencia en un marco social y simbólico, que amplía las capacidades individuales y las dota de capacidad transformadora.
(Comas, 1998:34)

Lo antes citado manifiesta una perspectiva del porqué sus actividades están relacionadas con temas de orden administrativo y académico¹⁸, además de las razones por las cuales evidencia en su discurso una ocupación saturada, ya que indica su día comienza desde las 5 de la mañana: *reunión institucional, desempeño de los alumnos, convocatorias*. Se puede externar que “es el sexo de los que efectúan el trabajo, más que su contenido, lo que acarrea su identificación como cualificado o descualificado” (Phillips y Taylor, 1980: 85). Lo dicho responde a que las versiones de sus actividades están inscritas dentro de un rol masculino, con apego al mundo público que es propiedad legítima del hombre. Lo contrario se presenta cuando realiza una elipsis aguda de otras actividades que ejecuta justo cuando comienza su día, prefiere decir que hace *unas cosas rápidas*, por la minusvalía del trabajo en casa, que nada le aportan en el escalafón de los peldaños sociales que persigue.

El tiempo libre lo dedica para el deporte, todo de forma programada para que no *quede muy apresurado*. Pronuncia al final de su respuesta lo que para él es prioritario, incluso sobre otras actividades [*lo que a mi me interesa es mi formación como docente*]. Las acciones que se hacen y que se dicen están señalando la posición que se quiere representar, debido a que “el trabajo, el juego, la vestimenta y la dieta, el ingreso y las formas de hablar son

¹⁷ Vid la configuración de mundo que se presenta sobre HS *supra*.

¹⁸ Cuando señala el acto de programar se refiere a las actividades que se destinan a los estudiantes dentro y fuera del aula.

algunos ejemplos que dan para mostrar cómo el comportamiento humano está regido por expectativas sociales, de manera que todos varían en base a su sexo” (Raguz, 1995: 56).

H.C.

Si bien en el tópico anterior sus respuestas pactaron un tono imperturbable, para esta temática HC apura a contar de forma obsesiva su acontecer diario, acto que sucede en su discurso a través de una preocupación detallista y repetitiva. Ocupa con amplia extensión la descripción de las actividades destinadas al trabajo, en un ejercicio exteroceptivo, que pone de manifiesto la percepción de los acontecimientos del mundo visible. En este indicador el actor ocupa una de las dos respuestas más amplias, aclara sus actividades involucrando no sólo lo que programa durante el día -situación anafórica, debido a que insistentemente hace mención de la planeación con apego en la rectitud y escrupulosidad excesivas, junto con una preocupación por el rendimiento, hasta el extremo de renunciar a actividades placenteras y a relaciones personales-. Margeret Mead (1961) planteaba hace más de 40 años que la reserva que el hombre ha tenido para sí es el desempeño de las tareas más importantes para el funcionamiento social, especialmente cuando éstas implican el control sobre los demás aspectos de la dinámica social. Así, la economía, política, legislación, religión y educación, han estado siempre en manos del hombre o bajo su supervisión. Esta obsesión por la virtud del trabajo y el bien social que implica, hacen que HC se convierta en vigilante de su labor y de su representación.

También revisa lo hecho el día anterior, se asegura de que los propósitos coincidan con los resultados. Examina material, posibles dudas de los niños, contenido, genera actividades

alternas. De forma minuciosa factura cada porción de sus actos, como cuidando de no dejar cabo suelto en su explicación, de manera que no pueda tenerse de él elementos contrarios a la responsabilidad, incluso subraya de su organización: *eso es lo que mucho me ha servido, planear, desarrollar actividades, preparar el material, prever cualquier situación que pueda presentarse.*

La socialización se refiere a aquellos procesos que permiten a la gente internalizar y confrontar los roles prescritos culturalmente, como son los relacionados con el género. Pero también incluye aquellos procesos que hacen a la persona única, dando la posibilidad de que trascienda (Bustos, 2000:85).

Esta trascendencia puede ser o una fractura con el canon establecido o una internalización del canon para ser llevada a su límite. La versión que se demuestra en el discurso parte de una postura excesiva de responsabilidad, que busca ser el distintivo que lo identifique de los y las otras, por esta razón el orden del tiempo¹⁹ es prescriptivo al acto, mostrando una organización indispensable que lo representa.

Todo está planeado, el descanso, leer, ver la televisión, los comentarios, el hogar. Ahonda en esto diciendo que su participación en el hogar es preguntar por la situación que guarda el hogar, [*tengo unos niñitos (sus hijos) veo qué hicieron en el día, cómo han estado (...) trabajo algunas actividades*]. Informa que su hija es más grande que su hijo, que el niño tiene dos años, y que trabaja con ellos situaciones escolares, como cortar, hacer líneas, dibujar, Además de enunciar en la introducción temática de sus *hijos*, un *lapsus* -que bien podría ser tomado por otra disciplina para su estudio- exponiendo en el discurso una relación

¹⁹ Respecto al tiempo, su organización y su versión de género, véase *Formación en igualdad de género*, de la Unidad Didáctica, elaborada por PSICAS S. L. Instituto Andaluz de la mujer, Federación Andaluza de Municipios y Provincias, diciembre del año 2000, quienes plantean que la división sexual del trabajo ha marcado los estilos de vida de ambos sexos, de manera que se hace necesario un análisis del tiempo desde la óptica de género, ésta medición del tiempo ha de incluir una dimensión social del tiempo, de tal forma que nos permita obtener indicadores acerca del tiempo contado y del tiempo vivido.

ambigua con el carácter moral entre padre e hijo [*unos niños*], deslizado la relación posible hacia otro espacio menos comprometido, muestra de la rigidez y obstinación, además de un convencionalismo en el trato, que conduce a creer que existe una capacidad limitada para expresar emociones.

Él mismo indica que su labor en el hogar, al igual que en la escuela es lo educativo, con la intención de apoyarlos, tanto a su hija e hijo como a sus estudiantes para *que puedan desarrollar ciertas actividades para que se vayan preparando ¿no?* (procurando encontrar el consentimiento en el otro de su pronunciamiento, como si los actos relatados sirvieran para justificar y persuadir al otro, como ejemplo de un discurso perlocutivo, además inicia en este tiempo de su locución lo que será una constante, el buscar la asunción en el otro: el *¿no?* después de la locución). Termina asegurando que para él es muy importante *la preparación de actividades para trabajar dentro del aula.*

M.S.

Aunque existe una estructura anacrónica en su discurso para contar las actividades que realiza durante el día, enfatiza, a diferencia de HS y HC, con mayor tiempo narrativo las actividades correspondientes al hogar, configurando, además, sus acciones a espacios cerrados: el hogar, el trabajo, la tienda; a diferencia de las que realiza en otros espacios, las cuales nombra de manera general. Incluye en su respuesta los diferentes lugares en los que se mueve durante el día, asegurando que todas las tareas que realiza tienen la misma importancia, tanto las que efectúa en el trabajo, como las del hogar –que no se determinan únicamente por los hechos que tratan de su hermana, sino, y esto es importante destacar,

por los que en forma de elipsis alude al decir *en la casa hacer los quehaceres*, refiriéndose a otros que debe realizar- y la universidad. Al respecto, Celia Luévanos explica que la identidad de género se incorpora y se manifiesta en las situaciones cotidianas familiares y escolares: tareas asignadas y asumidas donde sobresalen para la mujer las relaciones con las labores domésticas (1998: 46).

Esto consecuente que le atribuya al estudio un valor temporal menor, pues lo nombra como ocupación, como parte de sus *quehaceres* diarios. En cambio, cuando se refiere a su hermana se posesiona de su responsabilidad y moraliza su relación con ella, [*tengo a mi hermanita pequeña..., yo soy quien la atiende, le doy de comer (...) tengo un negocio en casa, ahí me estoy parte de la tarde*], sin descuidar la asunción de su lugar en los hechos que menciona a través de los deícticos *yo, me, soy*. El tiempo de cuidado lo registra como amplio, correspondiendo a lo expuesto por ella en anotaciones pasadas.

El espacio social propio de la mujer sigue siendo, al menos para las representaciones sociales, el espacio doméstico, frente al espacio exterior laboral-masculino, [...] el orden tradicional coloca a la mujer en el marco del grupo familiar y relacionada de forma muy especial con el trabajo doméstico (Téllez, 2001:19)

La eventualidad de las necesidades domésticas que emergen y que deben ser atendidas la llevan a decir que programar no es el medio que rige todas las actividades, como lo pronuncian HS y HC, es solo un ejercicio para organizar sus clases, ya que no pueden quedar bajo régimen de control otras que son necesarias hacer. Termina su participación colocando en el mismo nivel de importancia todo lo que labora durante el día: el trabajo, la casa y la universidad [*las tres tienen importancia y no se podría jerarquizar*], que sugiere ya no una doble jornada, sino una múltiple versión ocupacional de la persona.

M.C.

El centro de atención discursiva para la respuesta es su familia, aclara, desde el inicio: *mi familia es lo primero*, este juicio modaliza las funciones que otros horizontes tengan en las ocupaciones diarias [*independientemente de mi preparación profesional*], insiste, para solidar el pensamiento y volver universal, a la vez que fundamental, el compromiso señalado [*siempre ha sido lo número uno*]. Esta reiterada forma de comunicar lo que realiza durante el día corresponde a un acto mimético, en el cual la existencia del otro la dispone a modificar y condicionar sus actos [*tengo que venir forzosamente [...] estoy aquí porque ellos ya entienden*], del mismo modo que se convierte en el único foco de atención [*primero que nada estar pendiente de ellos*].

El cónyuge y los hijos son el centro de las expectativas, deseos, frustraciones, desde los cuales se vive el presente y se proyecta el futuro (Luévanos, 1998: 46).

La atención discursiva señalada la sistematiza en acciones de vínculo fiel con su rol, lo que demuestra que la relación con el acto es de conjunción deóntica, donde la acción es una posesión ineludible, misma que se proyecta en los verbos *atenderlos, darles, hacerles*, y en las estructuras oracionales que las contextualizan [*estar pendiente de ellos, que no necesiten nada más, atenderlos, darles de comer, hacerles sentir que está con ellos*]. Incluso advierte que su llegada a la universidad y la motivación que resulta es gobernada por el estado de conciencia que *ellos* (en este pronombre involucra a sus hijos y esposo) le presentan y lo cual autoriza su estancia. Acentuado que las versiones prolépticas, es decir, las posibilidades de crecimiento a futuro en otro ámbito, en este caso el profesional, dependerán de la estabilidad y de el permiso que quienes poseen la voluntad del hogar

extiendan. Los actos que no se relacionen directamente con la familia serán secularizados, por esa razón el orden destinado será siempre menor y siempre en consecuencia de la falta [*volver a ordenar todo, para ver que no me falte nada antes de llegar a clases*].

C. DESCRIPCIONES DE PROPÓSITOS

C. 1. Propósito de estudio y condiciones de género

H S.

Estudiar es una necesidad no sólo de la vida también de estatus personal, advierte como exordio de su discurso, el querer y no querer superarse está implícito en el lograr o no lograr ser una persona distinta, que debe construirse antes de poseer un empleo [*no quiero ser la misma persona de antes de tener un empleo*]. El destino de la superación es el acceso a un nivel intelectual y económico, de no lograrse —es cuando pasiona su discurso—, se siente inferior [*ahora sí que me siento inferior, me siento muy pequeño*]. La asunción de la respuesta se registra en el déictico de persona que manifiesta la relación, a la vez que el padecimiento de lo expuesto de quien lo enuncia, incluso anafóricamente [*me siento*]. La angustia señalada eufóricamente en las respuestas anteriores, configura lo que a través de la alteroficción representa como *mundo*, que además posee características animadas cognitivas, debido a que el mundo es para él *un mundo con tanto conocimiento*, el cual debe enfrentar.

Este combate anunciado lo lleva a buscar con ansiedad las armas que puedan permitir enfrentarlo, algunas de éstas están en la escuela, que además señala como pocas [*si no aprovecho de lo poco que se me pueda dar en la escuela*], lo demás debe complementarlo por sí mismo y para dejar el estado minúsculo que menciona tener [*ahora sí que me siento inferior, me siento muy pequeño*], deberá crecer por el estudio -lógicamente no sólo escolar-, y por el acceso a un mejor nivel económico²⁰. La significación doble de virilidad, primero la posibilidad de identificar un futuro y el darle características humano pensantes le permiten acceder a su enfrentamiento; segundo, la construcción del valor para no dudar en enfrentarlo y para buscar éste, ambos corresponden a lo que Michael Kimmel (1999) plantea como el acceso a las cuatro reglas que todo hombre buscará poseer para estar “completo y orgulloso de sí mismo”: nada de mariconadas, sé importante, sé duro como un roble y chíngatelos, pues lo masculino es vivir al borde, apasionado, explosivo, impulsivo, espontáneo.

Coloca al mundo como un gigante, que lo observa, que le hace sentir su estatura pequeña e inferior, al cual tiene que enfrentar, debido a que no hacerlo es aceptar debilidad, miedo, situaciones que refieren una feminización, y “el primer deber de un hombre es no ser mujer” (Stoller, citado por Badinter, 1993: 89). El otro que lo anima, también lo amenaza, por tanto su propósito es sentirse competente *para enfrentar el mundo*.

²⁰ Esta razón discursiva está contenida, a la vez, en lo que él nombra *dar al máximo*, acción que ubica en la conciencia del hombre, que obliga a éste, aunque no se lo pidan, a ir siempre a la cabeza, a no tener límites, a esforzarse para lograr las cosas que se desean, *más que un sentimiento es un deseo*, para no quedarse siendo el mismo y poder ir *más allá*. Lo señalado puede ponerse en tensión con lo que, en otro momento discursivo, señala diciendo que cuando en el aula se discute sobre un tema, no le preocupa del todo que le digan que sus aportes no son los correctos, sino que *no le pongan importancia a lo que él quiere decir*.

H. C.

A diferencia de la actitud bélica que se registra en el contenido de HS, el propósito de estudio de HC matiza una postura reflexiva. Muestra que él a través de observar la situación histórica, y no a partir de lo que otros digan, se percató que la exigencia educativa está ubicada en el profesorado²¹, pero en un profesorado capaz de incidir intelectual y persuasivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje [*se demanda profesores más preparados... ir apoyando más a los niños... como poder seducir a las...los alumnos*]. Él se incluye déicticamente en lo que se requiere *ir apoyando* y no como la frase lo exige (que vayan apoyando), corroborando un *parapraxis* de tipo oracional: *lapsus linguae*, lo que podría evidenciar que su participación como maestro está en ese plano o en esa búsqueda.

La masculinidad interna se refiere a un buen autoconcepto y alta autoestima, sentirse seguro de sí, confiado en sí mismo, ser asertivo, capaz de tomar decisiones, con habilidades de liderazgo democrático, ser independiente (Raguz, 1995: 40)

El objetivo de estudiar está ubicado en el ámbito escolar y en el sentido de la tarea educativa, centrando como destino final *los niños [...]* *los alumnos*, que son las dos formas que utiliza para designar el destinatario.

Es importante señalar que el desplazamiento de la identidad genérica en la presentación del destino que persigue la educación, corresponde a lo que como hombre ha aprendido, y en la generalización se representa ésta, caracterizando la actitud de los y las estudiantes con matices de la cultura viril [*que se interesen por lo que se les está enseñando, que se avienten y que sientan, que les nazca el interés de querer estar preparados*]. Por tanto,

²¹ Por ello señala que el esfuerzo de estar en la universidad y dar al máximo no es para ser una mejor persona y un mejor profesor, sino para ser *diferente a muchas personas*.

“toda relación social, cualquiera que sea, incluye una parte ideal, una parte de pensamiento, de representaciones. Estas representaciones no son únicamente la forma que reviste esa relación para la conciencia, sino que forma parte de su contenido” (Godelier, 1990:157).

M.S.

Sentencia, de inicio, de forma directa, la respuesta *formar una carrera*, acto que establece la presencia indiscutible del destino de estudiar, no directamente admitido como acción propia, sino como el resultado genuino de estudiar²². A lo anterior extiende sintácticamente los porqués de su respuesta, que dan a conocer el carácter gradante de la elección de ser maestra [*anteriormente yo no tenía formulado que iba a ser maestra*], además de ocasionar en su discurso indeterminaciones que ocultan el sentido de lo dicho con vacilaciones que demoran el compromiso con lo enunciado cuando habla de las justificaciones que tuvo para la elección [*puede ser para tener recursos y otra...es que es algo principal en la persona, supongo*].

Estas inestabilidades intentan no falsear la perspectiva deontológica que la profesión encierra y, al mismo tiempo, no aceptar como argumento “el deber en sí” que el sentido común le plantea. Esta tensión evidente entre lo que se piensa y el discurso, entre lo que se hace y las acciones que deben hacerse, muestran un saber social de frontera que reconoce, pero el cual no puede legitimar, debido a que está ubicado en un punto clave, constituye un parámetro mediador entre lo que se pensaba y lo que hoy es pensado y actuado, respecto de

²² Esto se articula con lo que enuncia con relación a la presencia al máximo en la universidad, misma que categoriza como asistir a clases, ser puntual, tener todas las lecturas, participar, acudir a clases por gusto y no simplemente por obligación.

las acciones que hombres y mujeres hacen y las nuevas relaciones de significado respecto al género de eso que hacen.

La falta de control en la locución es muestra de ello, que además origina rupturas en los nexos sintácticos que impiden llevar de forma lineal la presencia del enunciante en lo pronunciado, pasando de lo general a lo particular y viceversa [*como una preparación y la educación, si a mi si me gusta, otra cosa hacerlo y realizar lo que uno desea*].

Debido a la complejidad de las relaciones sociales, es difícil estar en condiciones de tomar todas las inevitables decisiones privadas y públicas de forma fundamentada, o en forma en que gran parte de sus consecuencias de acción puedan ser previstas y controladas (Guzman, 2002: 19)

La tensión entre lo “bueno en sí” y el “deber en sí” de los roles, entendiendo lo primero como lo que se establece permisible de pensar –no contención de la norma- y ser expresado por ser bueno a las personas, y lo segundo como lo que es pensado –contención de la norma- porque así debe ser bueno para éstos, desata una cadena de relatos que evidencian ambigüedad, debido a que la enunciante está históricamente de acuerdo con lo que es “bueno en sí”; sin embargo, la construcción identitaria de su rol factura un pensar originario, de alguna forma legalmente válido²³.

²³ Ágnes Heller (1987) plantea, para su perspectiva de vida cotidiana, la esfera de las objetivaciones en-sí, fuente del pensamiento genérico y que se proyecta a través de las actividades –entendiendo éstas como todas las formas axiomáticas en las que el hombre se representa-, que a la vez son recursivas, es decir, son re-actuadas, por lo tanto otorgan la posibilidad del para-sí –expresión del grado de libertad inteligible alcanzado por una persona, que implica una cierta distancia del en-sí o una reinterpretación. Esta toma de conciencia, al publicarla, podría generar modificaciones en el en-sí o un regreso al mismo, materializando el en-sí como legal dentro del deber ser, lo cual provoca en el pensamiento o en la conducta un ser-en-sí o un ser-para-sí. La tensión entre estas dos dimensiones permite reconocer lo “bueno en sí” y el “deber en sí” que se observa en M.S, quien valora lo segundo como concluyente. Heller sustenta, al respecto, que “la vida cotidiana de los hombres proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva” (20), para aclarar que el hombre “debe aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada, en el ámbito de un estrato social dado” (21-22)

Al concluir su respuesta hace una diferencia entre ser maestra y enseñar, para, en seguida, asumir y decir que su propósito es la enseñanza, no desechando la empresa de obtener recursos económicos.

M.C.

Antes de establecer la dirección de su respuesta, orienta su proceder discursivo como epidíctico, a través de autologismos que contextualizan de forma histórica, amén del carácter cronológico, el devenir de su propósito de estudiar, para luego centrar su atención en el compromiso afectivo con éste. Su situación se localiza en el sentir ético que reconoce a través varios contenidos de su disciplina que evidentemente desconoce [...*pienso que quedé estancada, que no conozco muchas cosas que actualmente están surgiendo*], aserción que extiende hacia otras entidades de su formación coincidentes con el mismo enigma [*siento que de la secundaria pasar a la normal*]. Además de asumir la voz de lo dicho [*conozco, siento, pienso, me, mí*] traslada el compromiso de un hecho general, como es la preparación profesional mediante el estudio, hacia una cualidad de la identidad, condensando la percepción en su persona [*me preocupé de mi persona*]. El llevar hacia su persona y otorgarle valor fundamental, de compromiso y responsabilidad, al propósito de su formación, indican una versión desde la mirada cultural del ser mujer, debido a que desde la postura de Aguilar (1993) las categorías culturales del género son fundamentales para descubrir la relación entre las distintas funciones asignadas a hombres y mujeres en los ámbitos de la producción y de la reproducción social en cada momento histórico, porque el género es un elemento estructurante de la realidad y, por tanto, presente en otros ámbitos de la misma, puesto que define las relaciones entre los seres humanos y sus papeles.

En ella, la relación con lo convocado en su discurso, las variaciones de su posición enunciativa a través de la distribución de sus creencias la llevan a reconocer y a concluir que el maestro, desde el “deber ser”, tiene la obligación de *estar más capacitado para rendir una enseñanza de calidad, que se vea realmente el cambio que se espera*, identificando como quienes esperan al gobierno y a la sociedad. Por las razones expuestas su propósito es *conocer las cosas que actualmente están surgiendo*.

D. DESCRIPCIONES DE POSICIÓN Y DE RELACIÓN

D. 1. El espacio ocupado en el aula: una situación de género

H.S.

Dos lugares son los que ocupa, que dependen de una apropiación ubicativa, misma que está determinada por el control que de su rendimiento posea, éste control explícita como relativo, lo que provoca que su situación espacial dentro del aula guarde vínculo de encomio o de vituperio. Cuando tiene oportunidad de hacerse notar –cuando lee- su predilección espacial serán *los lugares de enfrente*. Cuando se refiere a lo contrario –a no haber leído, o hecho las actividades- ocupará los lugares detrás.

El dominio de lo abyecto actúa como límite de lo masculino; el lugar donde alguien pierde o pone en peligro su condición masculina. Está vinculado con la pérdida de los símbolos de reconocimiento social y, por último con la feminización (Fuller, 1997: 34)

El dominio del conocimiento y el control social están íntimamente relacionados, de tal forma que el no poder dominar, que estaría implicando el no poseer el contenido, lo llevan a no controlar su posición social y, por tanto, perder reconocimiento, de ahí que la relación entre leer y el estado anímico que provoca esté especificado de forma fáctica [*cuando me siento competente me gusta ubicarme en uno de los primeros lugares de enfrente*], lo mismo con relación a lo contrario, por ello no realizar la lectura genera inseguridad, lo que lleva a plantear la posición del lugar como un reflejo del control o falta de control de la representación y del ocultamiento cuando el dominio de la presencia cognitiva no se posee [*a veces me siento en un lugar en donde no sea el primero quien tenga que participar*]. Acción que coincidiendo con lo dicho y la cita antes enunciada, develaría una promoción feminizada de su presencia, ya que “ el negarse a hablar, a admitir debilidad y a mostrar vulnerabilidad, así como las prácticas de control y dominio sobre otras personas, son tácticas exitosas de poder, pero también son los puntos que provocan el colapso en los hombres” (Asturias, 1997:15).

Las fracturas en las relaciones programadas son las fuentes, para él únicas y además generalizadas a todos y todas, que perturban su elección del lugar en el aula [*por las actividades que nos pasa a todos, que a veces no nos programamos bien*].

H.C.

El dominio de su presencia lo mantiene siempre y cuando conserve una postura dentro del salón, que remite a una actitud bélica [*donde pueda ver al asesor*]. Esta posición

desafiante que desliza la presencia física del profesor en un referente del conocimiento, por tanto en una autoridad figurativa de lo que se tiene que conocer [*prefiero más estar al frente del asesor, el sentir que me está viendo*] no se evade, ni se teme, al contrario y a diferencia de HS²⁴, hace frente y no permite descuidar, en ningún momento, la conexión perceptiva [*Cuando lo tengo al frente, estoy escuchando...está totalmente, así, lineal*], conviene en este sentido aludir a Raguz (1995) cuando explica como su primera definición de masculinidad, que ella denomina *masculinidad social*²⁵, que hace referencia al hombre como un ser necesariamente agresivo, dominante, líder y con la necesidad imperiosa de dominar personas y situaciones, de retar constantemente.

El deíctico de temporalidad que modaliza la frecuencia, a la vez que determina la progresión intensa de su acontecer [*mayormente*], afecta la cantidad de veces que está *más enfocado a lo que es la clase*, esta repetición induce una tensión entre la exigencia que la clase plantea y la de la presencia en ella, tomando para la segunda la atención y la participación [*ya me ha tocado estar al costado del profesor y eso me distrae un poco [...] se me hace más fácil tenerlo enfrente y externar mis opiniones*], determinadas por el lugar que se ocupe en la situación geográfica el aula

M.S.

Su respuesta indica de inicio el lugar que ocupa [*adelante*], las referencias que plantea para indicar las justificaciones no evidencian conflicto emocional, fija la

²⁴ vid. la secuencia discursiva que despliega en la respuesta que se agrupa en el apartado **Descripciones de propósitos**, en el punto *propósito de estudio y condiciones de género*.

²⁵ Son tres las definiciones que trabaja, la *masculinidad social*, *masculinidad interna*, y la *masculinidad ambiciosa*, las cuales fueron ya trabajada en este análisis, a excepción de la tercera definición.

aproximación afectiva, a si mismo la situación armónica tanto con el lugar que ocupa en el aula como con la cercanía del docente [*porque me siento mejor, porque estoy más cerca del profesor y simplemente por eso*]. Esta postura, al mismo tiempo que refleja una explicación distinta a las respuestas dadas por MS y MC, proyecta un paisaje conductual de la relación en el aula, que se manifiesta en la representación de la disciplina, atención, dedicación, hechos que en palabras de Vietnina, Echeverría (2001) muestran una de las funciones sociales y culturales de la mujer, que es el de proteger, además de ser “condescendiente, amable, servil, cariñosa, dedicada, disciplinada, sumisa”.

El conflicto por este rol, que muestra en respuestas anteriores referido a las obligaciones en el hogar, en este escenario es asumido sin inconformidad.

M.C.

No deja lugar a dudas sobre el lugar que le *gusta* ocupar en el aula: *El primero*. Esta declaración no afecta los hechos, pues del gustar al ocupar elimina posibilidades [*No quiere decir que lo tenga, me gusta*]. Hace doble referencia de lo que significa para ella ser la primera, una se señala el estado de aprovechamiento, ser quien mejor participe en la obtención de beneficios escolares; la segunda dirige su significado hacia una posición específica del lugar en el aula, que es la de estar frente al maestro. La rectificación que utiliza para extender después su respuesta comprueba la notación segunda [*un lugar específico, ¿no?*], que si bien continúa afectando a ambas posiciones, permite entender que el deíctico de lugar *El primero* no fue un equívoco de su respuesta, por lo cual justifica los porqués. Vuelve a instalarse en el discurso de placer y en el contexto del placer

universitario que vincula con la edad, como lo puntualiza en el apartado correspondiente al primer tópico [*Me gusta estar entre compañeros, mezclarme entre ellos*]. Sobre ello, Garaizabal indica que “lo que anima a las mujeres, lo que les proporciona elementos para la propia valoración de sí mismas es la relación misma. El sentimiento de utilidad les viene dado por su capacidad para establecer y mantener relaciones afectivas (2000:44).

Sin embargo, su posición enunciativa refleja conflictos en el dominio de su argumento, pues recurre al interlocutor para que se confirme lo dicho. Dos fuentes importantes en su asunción reflejan una tendencia: *el miedo*, que sus *compañeros* evitan [*no le tengo miedo a estar sentada frente al maestro [...] no sé que temor sientan de sentarse frente al maestro*]. Esta posición compromete a decir que “la intimidad, la vida privada y el mundo de las relaciones afectivas suele ser vivido por las mujeres como su espacio de poder” (2000:44). Miedo que identifica como la posibilidad de demostrar que algo se desconoce, que se relaciona con una debilidad de tipo cognitiva.

D. 2. Mujeres como alumnas y hombres como alumnos

H. S.

Ser alumno es un deber para él, a la vez que una función, por tanto, no puede entenderse como únicamente el hecho de llegar a la universidad y ocupar un lugar, sino como un compromiso primordial -vuelve a calificar que ser alumno es *dar todo al máximo*-. Menciona la igualdad, cuando habla de todos (alumnos y alumnas) para hacer referencia a las posibilidades de participación en el aula, debido a que remarca que *todos tenemos la*

misma libertad y me imagino que las mismas oportunidades. La libertad a la que refiere no tiene la misma asunción en su discurso que las oportunidades, de hecho, no profiere la misma certeza en su postura, ya que existe duda, misma que modaliza los contenidos [*me imagino*].

La evidencia de que todos y todas tengan las mismas oportunidades lo sustenta con la sentencia: *todos tienen los mismos derechos, independientemente del tipo de sexo.* Insiste en plantear la misma ambigüedad, al decir que *pueden alcanzar quizá hasta un nivel mejor de... de los hombres,* no sin antes decir que *hoy ya no son las mujeres que servían para la casa.* Este juego aloctónico que demuestra la carencia de solidez en lo expresado, nota la falta de un lugar específico de su significación para este decir, instalando el contenido en una dimensión hecha de palabras, sin fundamento geopolítico.

Los procesos de desconvencionalización –debilitamiento y erosión de las antiguas regulaciones- se están registrando en todos los campos de las praxis importantes, se puede hablar de una crisis de la formación de la sociedad contemporánea (Guzmán, 2002: 18)

Esta crisis, relacionada con el género es debido a que por

la complejidad de las relaciones sociales, es difícil tomar todas las inevitables decisiones privadas y públicas de forma responsable y fundamentada (ibid: 19)

De esta forma entra en tensión lo que se configuró en el pasado e impregnó de estereotipos tradicionales respecto al género, y lo que los movimientos ideológicos y sociales a favor de la reivindicación de la mujer han construido respecto a la igualdad de derechos, así como a las necesidades socioeconómicas para su participación activa en el ámbito público, los que ocasiona el replanteamiento de las convicciones anteriores, acto que genera conflicto.

El descanso que en su discurso realiza al final es el regreso al carácter histórico del género, pues plantea, a través del autologismo, una diferencia, que reconoce al hombre como *refugio*, conceptuando éste como *el respaldo que puede dar mayor protección, mayor seguridad*, acentúa su idea al final, asegurando que *el hombre siempre es el refugio*.

H.C.

Plantea que las mujeres aportan la parte que dominan, que son sus *ideas sensibles*²⁶, a veces distinta a las de ellos, porque *ven las cosas desde otro ángulo*. Expone que los hombres también expresan²⁷ sus ideas, pero ellas se encargan de hacerles notar las suyas, esto porque *cada quien trae sus principios*²⁸. Esta postura que expresa parámetros establecidos tradicionales de lo que se espera y ocurre en distintos espacios, en este particular en el aula universitaria, sirve como testimonio de que

lo femenino y lo masculino son modos de significación no únicamente opuestos, sino inversamente proporcionales, que se oponen término a término. Es decir, los modos semiológicos del conocimiento intelectual no influyen sobre la experiencia objetiva y a la inversa. Esta oposición se encuentra muy marcada entre la experiencia objetiva y subjetiva, entre la inteligencia y la afectividad, entre el saber y el sentir (Giraud, citado por Palencia, 1998: 21)

Asegura que el hombre tiene *mayor libertad para desarrollar ciertas actividades*, esto permite que se presenten distintas ideas, lo que provoca que la clase se vuelva más

²⁶ Sensible es significado por HC como un pensamiento abstracto que se construye a través de la experiencia de vida de las personas; únicamente aquellas personas que logran analizar su vida pueden percibir las cosas con mayor sensibilidad. Por esa razón admite que existen personas más sensibles que otras.

²⁷ La expresión es para HC lo que la persona determina como lo que sí quiere y le conviene decir, es transmitir lo bello, lo que uno siente. Existiendo, por lo tanto, control en lo que va a expresarse.

²⁸ Estos principios están relacionados con la facultad o no de dominar la presentación de sus ideas. Al referirse a las mujeres y a los hombres como estudiantes confronta diciendo que la mujer otorga la parte delicada, expone sentimientos, lo bello, lo abstracto, *la parte que llegue al corazón [la parte femenina es lo que viene a dar una mejor imagen a lo que es la institución]*, la mujer abstrae y transforma en comentario; en cambio el hombre aporta la parte fuerte, concreta su comentario antes de presentarlo.

interesante. Comenta que sus compañeras le han confesado que están más comprometidas con la casa, con las actividades de la casa: cuidar a los niños, hacer el aseo, este compromiso les resta posibilidad de elaborar sus materiales; en cambio, el hombre tiene mayor tiempo para hacer sus trabajos, a eso se refiere cuando habla de *mayor libertad*. Al respecto Luévanos explica que “las normas y valores que sostienen la identidad de género producen aislamientos [y cautiverios] entre categorías que van proporcionando una concepción del mundo donde lo cultural se ve como natural” (1998:47), por causa de ello la mujer tiene menos libertad, es natural que tenga menos libertad, puesto que está significativamente atada a otros oficios que le impiden participar de forma efectiva, según él, en otros espacios distintos al hogar; sin embargo, esta libertad la podrían obtener las mujeres si hacen una buena programación, lo cual indica que las diferencias de uso del tiempo entre hombres y mujeres es un indicador importante de la distribución desigual de oportunidades entre hombres y mujeres.

En el desarrollo de su respuesta acentúa lo mencionado, con argumentos que sostienen que las mujeres aprecian las cosas de otro modo porque *tienen el sentido del amor un poquito más desarrollado*, eso les da claridad al momento de observar y participar, por ello otorgan la parte sensible dentro del aula, son la parte delicada, incidiendo que esa es la diferencia: *el sentir*, cómo aprecian y ven las cosas. Subraya que para sus compañeras la universidad es más complicada, porque tienen que *sustentar un hogar* –admite, en otro momento discursivo, que el esfuerzo que la mujer realiza como estudiante no es para lograr sus metas, es para *vencerlas*, que le permitan *romper con los esquemas*, sobre todo el de *mujeres como inferiores*-. Las mujeres en la escuela hacen que el ambiente sea bueno, satisfactorio, dentro del aula, a diferencia de si fueran puros hombres. El concepto de

igualdad lo define como el derecho a tener poder en la escuela, ante un trabajo, en el hogar; entendiendo por poder la posibilidad de externar ideas *sin menospreciar a un hombre o a aquella persona que es mujer*, siempre y cuando demuestren interés, porque la *capacidad todos la tienen*. Este vértigo que se muestra en la extensión de su respuesta, indica que el contacto con otras formas de pensamiento colectivo, que sitúa al hablante frente a versiones diferentes de lo social, debido a que en la universidad está en contacto con varias formas de ver el mundo, no solo lo ubica delante el imaginario de los otros, sino que en esa frontera resuelve la valía de su pensamiento respecto de su posición de género, con relación a lo que observa en las otras posiciones; el análisis que desde el sentido común construye permite comparar e iniciar un desplazamiento de su mirada hacia lo que los otros actores validan como generalmente en vigencia, aunque este desplazamiento tenga en su recorrer contenciones que lo detienen, incluso lo devuelven, ya que al final de su respuesta manifiesta que las mujeres necesitan del sexo masculino para que los apoyen en sus actividades, eso les da seguridad, él así lo piensa, porque a él también le da seguridad.

M.S.

Sostiene, por lo que conoce, que los hombres faltan a clases²⁹, se atrasan, no se enteran de las lecturas que habrán de hacerse; al contrario de las mujeres, que siempre acuden más preparadas a la universidad³⁰. La igualdad la refiere a la situación laboral, que

²⁹ Argumenta que los hombres se enfocan más al trabajo, porque ese es el objetivo que *ellos se crean para sostener un hogar*, el *llevar los recursos económicos*, esto ocasiona que descuiden la universidad como estudiantes, aunque asegura que ser alumnos es igual para las mujeres como para los hombres.

³⁰ El ser estudiantes para la mujer significa un factor que las viene a igualar con el papel del hombre, además de señalar que el hombre *no sabe lo que es trabajar para un hogar*, y la mujer sí, *tanto dentro de su casa como fuera*, es *cumplida*, ello le permite aventurar su postura para decir que *no es cierto que el hombre sea mejor, sino que... puede ser aún todavía mejor la mujer*. Afirma que la mujer como estudiante no quebranta las reglas que propone la institución.

es la misma porque son docentes, no cree que exista una inclinación hacia uno u otra, lo cual manifiesta la forma en que reconstruyen su relato, entendiendo como reconstrucción la acomodación laboriosa del contenido, que manifiesta una ruptura en la visión totalizadora de las categorías de género, haciendo emerger disyuntivas y procesos de reconstrucción irremediamente significativos en la identidad femenina, “lo que permite calificar de sociales a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales como el hecho de que sean elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones” (Castorina, 2003: 35).

Sin embargo, a pesar de haber dicho que en lo laboral *es igual*, aclara que los hombres que son docentes tienen que *trabajar más, tiene que echarle más ganas por ser hombres*, en cambio la mujer es más sensible³¹ y *tiene que ser más maternal*, esto implica que debe comprender que *si le salió bien, bien*, si no ya habrá ocasión, el hombre no tiene opción, debe ganarse el dinero, opinión que permite volver a lo que Moscovici (1988) en cita pasada explica como hegemónico de varias formas de representación, mismas que son relativamente uniformes y que prevalecen por fuerza de coerción interior y exterior en las prácticas sociales simbólicas y afectivas.

Justifica esta postura en lo que ha sido históricamente entendido, [*el hombre era siempre el que trabajaba*], advirtiendo que la posición de la mujer *era baja*, relacionándolo con el hecho de que la mujer se quedaba en casa y el hombre salía al trabajo. A pesar de que estas acciones las sitúa en el pasado, su vuelta al presente evidencia que continúa de la misma

³¹ La sensibilidad para MS son todas las posibilidades que se despiertan en la persona para sentirse atraído por los objetos que está viendo.

forma, al decir *no debe de ser así*, apoyada en que ambos tienen los mismos elementos físicos y *la misma capacidad mental para hacer las cosas igual*, incluso, mejor que el hombre, esto porque explica que cuando el hombre se confía: *se encierra en su mundo*. Crean que por ser hombres, *vayan donde vayan van a conseguir trabajo, en cambio la mujer no*. La mujer debe tener en mente el pensamiento de competencia, de valerse por sí misma, mejorar el trabajo de un hombre. El otro, el hombre, continúa presentándose como medida.

M.C.

Admira a sus compañeros y compañeras por su situación, que es más complicada que la de ella –en el sentido económico-. Reconoce, sin embargo, que algunos de sus compañeros, no todos, sólo llegan por llegar a la universidad³² y como el porcentaje es mayor de mujeres en el salón, se refleja más en las mujeres esta problemática. Información que inaugura otro conflicto, sancionado por la disciplina y que no se obtiene en el otro, tanto por la edad como por la falta de estabilidad emocional que una familia otorga; la falta es fuente de irregularidades en el compromiso con su propia persona, por tanto “las tensiones culturales desencadenan la constitución social de las representaciones, en tanto las fracturas del mundo cultural producen “lo extraño”, lo “no familiar. Así como la naturaleza rechaza el vacío, la cultura rechaza la ausencia de sentido” (Duveen, 1998: 467).

³² Admite que la participación tanto de sus compañeras como de sus compañeros en el aula en constantes momentos no tiene un fin específico, ya que señala no entender a qué llegan a la universidad, debido a que *no asisten, se salen del aula, porque tienen otras inquietudes*.

D. 3. La elección para el trabajo universitario como medida de género

H. S.

Trabaja igual con hombres que con mujeres³³, debido a que su intención es socializarse y mantener buenas relaciones. Iluciona que no tiene preferencias. Esta situación discursiva la construye involucrándose en lo predicado, con situaciones sintácticas anáforas que muestran [*me gusta*] el sentido que lo dicho guarda con su interocepción del acto. Esta forma de significar el rol dentro del trabajo universitario está descrito desde una perspectiva que acentúa un cuidado académico, expresa lo que Vander Zanden (1977) sugiere de los roles sociales, para quien éstos son concepciones dadas que incluyen expectativas y obligaciones: somos o tratamos de ser lo que sentimos que debemos hacer y lo que se espera de nosotros.

H.C.

Asegura que como en el grupo se respetan las ideas que se expresan, se apoyan, trabaja bien con todos, que *no porque sea mujer no pueda trabajar con él*³⁴. Termina, aludiendo y, por consecuencia, ubicando su respuesta en la modalidad epistémico, de carácter factivo, cuando propone como cierto que al aula se asiste para analizar y

³³ Admite, sin embargo, que la mujer como estudiante necesita prepararse más que un hombre por ser el sexo débil y para que no esté esperanzada a la provisión del hombre, esto la lleva a ser más responsable que un hombre; el hombre quiere sobresalir en lo que hace, no es conformista porque piensa que en el futuro va a formar una familia y cabeza de la relación tiene que ser él, ya que no lograrlo no sería satisfactorio para él [esto justifica la posición angustiante de su propósito de estudiar que devela en su discurso], por esta razón concluye diciendo que ambos tienen que esforzarse al máximo para estudiar.

³⁴ Argumenta que todos tienen los mismos derechos para expresar lo que se piensa, siente o entiende, lo que podría generar dificultad para lograrlo es el exceso de trabajo –para él el trabajo es lo que se realiza en la escuela donde se labora y lo que de ella emerja, contrario a las actividades, que no alcanzan la categoría de trabajo-; explica que las mujeres tienen que esforzarse más por las actividades que realizan, porque el tipo de esfuerzo es lo que te hace diferente a muchas personas. Sostiene que ambos, hombres y mujeres, desean superarse.

enriquecer el conocimiento que ya se trae. En este sentido y de acuerdo a lo mencionado durante el transcurso del trabajo, el proyectar una igualdad de derechos y responsabilidades ha proporcionado construir una identidad de género mucho más compleja, conflictiva y dinámica, situación que se caracteriza por la potencialidad para la transformación, para modificar el orden de las cosas, para diluir las clasificaciones, también para incluir en las respuestas parámetros de orden epistémico que fundamentan el hecho de pensar la igualdad como respuesta.

M.S.

Trabaja mejor con las mujeres³⁵ porque tienen con mayor frecuencia *la misma manera de ver las cosas*, lo que no ocurre con los hombres. Las mujeres *le entienden de una manera y los hombres de otra*, esto provoca que tenga más comunicación con las mujeres, pero, sostiene como ya ha dicho anteriormente que en el terreno laboral es lo mismo. Recurriendo a Garaizabal, “no obstante, y a pesar de todos los elementos anteriormente descritos, creo que siguen existiendo una serie de mandatos sociales sobre los que pivota una construcción diferenciada de la subjetividad masculina y femenina” (2000: 25).

M.C.

Aunque trabaja con ambos, se integra mejor con las compañeras³⁶, pero observa que le guardan respeto por su edad. La constante de instalar en su discurso la temática de la

³⁵ Sostiene que las mujeres son quienes menos faltan, las que por lo general están participando y acuden a clase con gusto y no por obligación, al contrario de los hombres quienes son más cerrados, menos imaginativos.

³⁶ Remite a una distinción importante, que caracteriza diciendo que la mujer como estudiante muestra más intensidad de percepción y enfoque, elementos que proyecta a todas las actividades que realiza, certidumbre de múltiples inquietudes, a la vez que compromiso con éstas; el hombre, en cambio, es más difícil de centrar

edad se convirtió en un episodio cíclico argumental, que a la vez que connota un conflicto de representación se convierte en un conflicto ideológico, insistiendo en las extensiones de su temática en los intentos por romper con esa situación, pues siente que *la aíslan*. Las certezas de lo mencionado emergen cuando después de algún periodo vacacional *saludan a todas de beso, a mi me dan la mano*.

D. 4. Las nevaduras de género en los y las sujetos de investigación.

Este acercamiento continuo al discurso que los y las entrevistados pusieron al descubierto vía la enunciación de sus argumentos, respecto tanto del valor orientador que para los indicadores señalados manifestaron como de las dimensiones propioceptivas que sobre las grandes fuerzas temáticas -trabajadas en el análisis como categorías-, desarrollaron, conducen a plantear, en una suerte de sumario analítico, la utilidad de distinguir, como lo hace Gerard Duveen y Barbara Lloyd (2003), basados en escritos que Piaget (1986) reúne en el libro *La epistemología genética*, tres tipos de momentos que se asocian a la representación social, que ésta tesis refiere a la representación de género: los procesos de *sociogénesis*, de *ontogénesis* y de *microgénesis*.

El emerger y dinámica de las versiones del mundo establecen una forma convencional de significados y de sentidos que los actores comunican a través de variadas formas del lenguaje, esta difusión de conocimientos de la realidad, no sólo como relatos científicos también cotidianos, son recibidos por los miembros de la comunidad, así mismo

-esta situación de su discurso la descubre al vincularla con la experiencia en la educación de su hijo-, señala que el esfuerzo es mayor en él, tanto en el trabajo como en el estudio, esto explica se debe a que el hombre percibe las cosas de forma fácil, por tanto no le da el valor que la mujer da a sus actos.

manifestados a través de sus representaciones, por ello “la *sociogénesis* pone en evidencia la dimensión histórica de las representaciones sociales” (Duveen y Lloyd, 2003:35). El motivo actual de lo representado y la fuente que origina el porqué de lo dicho por los y las involucrados en las entrevistas, dan cuenta del parámetro *sociogénético* que promueve la *doxa* del decir respecto de la conducta y del pensamiento que rige las actividades realizadas, además ofrece los motivos emocionales que están siendo incluidos en la norma de género.

Las contenciones que muestran el control sobre las entidades interoceptivas respecto de la intencionalidad de “llegar a tiempo” a la universidad y los obstáculos que se tienen para ello; el ordenamiento meditado cuando hablan de las actividades que realizan dentro y fuera de su centro de trabajo; las distracciones o acentuaciones que modalizan los estados emocionales que experimentan y que dan cuenta de la composición pasional del discurso; la estimulación o disuasión del estímulo marcado por las cargas fóricas o disfóricas que la llegada o participación en ciertos espacios como el trabajo, la universidad o el hogar causan, lo que genera el descenso o la expansión del tiempo del relato que se emplea para cada caso; la obtención de logros y el valor de los logros académicos o éticos que demuestran el compromiso afectivo con las actividades que realizan; las obsesiones y las restricciones que se viven en cada ámbito de su vida profesional, lo que determina la secularización o puesta en primer plano de lo doméstico; las explicaciones que sostienen para definir al otro u otra y para relacionarse con ellos o ellas en trabajos universitarios, todo este repertorio mereológico de testimonios posibilitan reconocer un orden estatuario, una composición social del imaginario correspondiente, por supuesto, a un momento particular de desarrollo, que agrupa la organización relativamente duradera de las funciones

y de los roles de género, puesto que la *sociogénesis* “se produce en el tiempo, de modo que aun cuando se investiguen las representaciones sociales en un momento determinado, la descripción resultante debe considerarse desde una perspectiva diacrónica”(ibidem).

La constitución sociogenética de género, donada en el proceso de interacción a través del cual los individuos reconstruyen las representaciones sociales y, al hacerlo, elaboran identidades sociales concretas, origina la *ontogénesis*. “Podemos afirmar entonces que los individuos, para expresar o afirmar una identidad social, se basan en los recursos que ponen a su disposición las representaciones sociales”(ibid: 36). Los y las entrevistadas llevan para sí la necesidad de recuperar las constituciones de lo que una mujer y un hombre deben ser para la sociedad, también están alertas a participar en la vida de grupo de acuerdo a los alcances identitarios que en su percepción edifican de los y las otros, por esta razón, la mayoría de las veces “los individuos se ven obligados a construir una identidad social acorde a lo que ellas [las representaciones] prescriben”(ibidem). Sin embargo, la identidad social no es asumida del todo sin una revisión empática, por lo que frecuentemente se instala en la asunción el malestar de la misma: los significados no tolerados son convertidos en molestia social privada, que dará cuenta de la forma particular e histórica de visión de mundo, en esta situación, del mundo de género.

La *ontogénesis* manifiesta en los discursos por las exposiciones propioceptivas, con relación a las temáticas especificadas, conducen a entender lo antes dicho, debido a los patrones del relato que muestran el curso repetitivo de los reproches por las responsabilidades relacionadas con la maternidad, la cautividad del rol femenino que contiene excesivos *deberes* relacionados con lo privado y los espacios cerrados, además de

la necesidad de romper con la visión totalizadora de la tradición de género que hace emerger en el discurso disyuntivas y procesos de reconstrucción irremediablemente significativos en la identidad femenina; la autopercepción que compromete en el discurso el valor que tienen las personas y las acciones de éstas en todos los ámbitos: profesional y o profesional; los conflictos en el dominio de su propio rol; las aloctonías que ponen, en pensamiento, los deseos de buscar otras dimensiones de participación social con otra suerte relativamente más simbólica y afectiva.

Estas fisuras que constituyen la *ontogénesis* y que permiten a la persona comparar lo sostenido por la *sociogénesis* en la vida cotidiana y lo que se expresa en los encuentros cara a cara, son producidas por la *microgénesis*, quien aparece “en la interacción social, en la cual los individuos se encuentran, hablan, debaten resuelven conflictos, es decir, se comunican entre sí”(ibid:37). Las posiciones que se muestran en lo dicho por las y los entrevistados hablan de esa batalla que se origina en el terreno ideológico de género, que desplaza la mirada hacia lo que heteroceptivamente vive en el plano inmediato de la interacción, que crea conflictos y procesos de apropiación de significados, ya que durante “las interacciones sociales los participantes pueden llegar a adoptar posiciones diferentes de la que tenían al comienzo y, en este sentido, la *microgénesis* es siempre un proceso de cambio” (*ibidem*).

Las tensiones entre lo que se piensa y el discurso muestran un saber social de frontera, forman parte de un parámetro mediador respecto de las acciones que hombres y mujeres hacen y pueden hacer desde las nuevas relaciones con los significados de género que, al mismo tiempo fundan un conflicto entre lo “bueno en sí” y el “deber en sí”. Lo que el

pasado originó en estereotipos y lo que la economía y los movimientos ideológicos suscitan es puesto en discurso para elaborar y negociar nuevas representaciones, que inicia con un deslizamiento de la mirada hacia lo que los y las otras actores validan como vigente, aunque este deslizamiento o migración de referentes tenga en su recorrer contenciones que la detienen o, la mayoría de las veces, la retornen. Por ello, las *microgénesis* constituyen “un verdadero motor para las transformaciones genéticas de las representaciones sociales”(ibid: 38).

CONCLUSIÓN

No está demás acentuar las dificultades, además de la concentración que exige realizar el análisis de lo dicho por la población elegida. Los procesos por los que se vive la recuperación de los contenidos y los rastros que implican su relación con las construcciones de género que habitan en lo enunciado, son momentos de tensión que evocan una centralización inteligible de la percepción. El carácter enuncivo de la traducción que recibieron las entrevistas y el sostenimiento de la presencia de quien argumentaba, en una suerte de enunciación, debió permanecer presente durante el análisis para brindar una lectura holista de las concentraciones discursivas.

La posibilidad de viajar de lo ulterior a lo anterior de los argumentos expuestos, en una cadencia anacrónica de la composición originaria del género hacia lo que actualmente se presencia de éste, para pasar a las detenciones anisocrónicas que configuraban o extendían lo expresado por los y las entrevistados, que lograban el acceso a las elipsis o extensiones valorativas de lo expresado con relación a su posición como universitarios y universitarias, permitió posicionarse, desde una focalización *ubicua*, de los contenidos para su análisis y presentación final. Todas estas consideraciones fundaban la necesidad de ver las representaciones de género como donación de la *lexis*, de la expresión misma, a la vez que como un imperio con dependencias mutuas: del discurso y su relación con el mundo social específico, con la historia actual en la que participaba, del contexto desde donde se pronunciaba; del discurso con el silencio, lo que se obviaba o estaba detrás de lo dicho, la profundidad con la superficie; del discurso con quién lo emitía, hombre o mujer y de las

situaciones que vivían. Unas y otras no son más que tantas manifestaciones de una estructura fundante.

Qué complejo para un novel -en su acepción de novato- investigador esta experiencia, pero que enriquecedor saberla en su primer momento concluida, hablo de momentos porque siempre habrán periodos que la completen por su carácter de imperfección. Por tanto, los logros formativos a los que se acudieron son múltiples, desde lo académico, pasando por el control de la vertiginosidad con la que se desea terminar un trabajo para entender que el tiempo de llegada a una conclusión no existe, que el aprendizaje es continuo; hasta lo común propio, en el cual uno encuentra su espejo en lo analizado y se espanta, pero debe regresar para enfrentarlo, sobre todo con un carácter intelegible y esthético.

Las representaciones de género, como ya se expuso al final del tercer capítulo, ayuda a comprender las obsesiones y las restricciones, de la misma forma que las libertades y sus bordes que se viven en cada ámbito de la vida cotidiana, porque el ser profesional está atado a la dinámica de todos los días, en la cual se edifican cada una de las biografías laborales significadas por el ser hombre o mujer, lo que determina la secularización o puesta en primer plano de lo doméstico; las explicaciones que se sostienen para definir al otro u otra y para relacionarse con ellos o ellas en trabajos universitarios.

Lo declarado en esta tesis corresponde a una composición social del imaginario y, por supuesto, a un momento particular de desarrollo, que agrupa la organización relativamente duradera de las funciones y de los roles de género, de las negaciones, de las metamorfosis diminutas pero explicativas, elaboradas después de situar el deseo propio y el deber social

en un mismo horizonte. De lo anterior se conocen tanto los debilitamientos en las fronteras del género como la presencia de los deícticos que evocan nuevos parámetros en la concepción, debido a que “los procesos de ordenación son parte de la construcción de mundos, al igual que lo son los de composición, descomposición y ponderación de las totalidades y los géneros” (Goodman, 1990: 33).

En qué situaciones se distiende la vida, incluso el mundo de la vida³⁷ de una estudiante profesional casada, una estudiante profesional soltera; la de un estudiante profesional casado y un estudiante profesional soltero. Cómo se resuelven las versiones de participación universitaria, las cuales brindan un extraordinario panorama diferenciado de las formas exclusivas de sentirse estudiante, sin embargo, “esto no la hace privada o particular, sino todo lo contrario: es intersubjetivo, público, común” (Husserl, 1991: 154). Situaciones y respuestas se presentaron en esta tesis a través de las representaciones de género para la atención reflexiva y para la continuidad de su análisis.

³⁷ *vid.* el concepto de <mundo de la vida> desarrollado por Edmund Husserl en su obra *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, escrita en 1954 y traducida al castellano en 1991 por la editorial Crítica, Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarhus, María (1995). **Construcciones sociales y psicológicas de mujer, hombre, feminidad, masculinidad y género en diversos grupos poblacionales**. Editorial lluvia editores, Perú.
- Acker, Sandra (1995). *Mujeres y enseñanza: semisociología de una semiprofesión*, en **Género y educación**. España, Narcea.
- Agnes, Heller(1987). **Sociología de la vida cotidiana**. Ediciones Península, Barcelona.
- Aguilar, E (1993). *Las bordadoras de mantones de Manila*, en **Carrión de los Céspedes. Historia y presente de un pueblo de Aljarafe y el campo de Tejada**. Sevilla Muñoz Moya y Montraveta
- Alvarez-Gayou, J., J. L. (1997b) *Percepciones y opiniones sobre la masculinidad. Estudio cualitativo en 400 sujetos de ambos géneros*. Trabajo presentado en **XIII Congreso Mundial de Sexología**. Valencia, España. Junio.
- Apple, M. y F. Barry (1988). *Historia curricular y control social*, en **Ideología y Currículum**. Madrid, España. Editorial AKAL.
- Badinter, E. 1993. **XY la identidad masculina**. Editorial Norma, Santafé de Bogotá.
- Barend van Hausden (2003). *Semiosis y cultura: un modelo de banda ancha acerca de la semiosis*, en **Cultura y semiosis**. BUAP, México.
- Berger, P. y Luckmann (1993). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bustos Romero, Olga (2000). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*, en **El género, la construcción cultural de la diferencia sexual**. UNAM, México.

Carmen Martínez y otros (2002). *Antecedentes del conflicto interrol y su relación con el autoesquema de género*, en **Anales de psicología**. Vol 18, no. 23. Universidad de Murcia, Murcia España

Casasco, Guillermina y otros (1999). **La percepción puesta en discurso**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México

Cassirer, E (1979). **Filosofía de las formas simbólicas**. Fondo de Cultura Económica. México.

Cazeneuve, J. (1972). **Sociología del rito**. Buenos Aire, Amorrortu,.

Comas d`Argemir, D (1998). **Trabajo, género, cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres**. Barcelona, Ariel.

Cristina Garaizabal (2000) *La feminidad tradicional: cambios y crisis en la identidad de las mujeres*, en **Revista Gitanos. Pensamiento y cultura**. N. 5, junio. Fundación Secretariado. Madrid, España.

Dirección de Equidad y Desarrollo social (2002). **Amor sin violencia para la prevención de noviazgos violentos**. Gobierno del D.F, México D.F.

Dirección de Equidad y Desarrollo social (2002). **Amor sin violencia para la prevención de noviazgos violentos**. Gobierno del D.F, México D.F.

Doise, Whilhem (1991). *Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación*, en **Anthropos N. 27**, Barcelona

Duveen, G. (2001). *El poder de las ideas*, en **Representaciones sociales. Exploración en la psicología social**. Paidós, Argentina.

----- (1998). *Representaciones sociales y psicología*, en **Cultura y psicología**, vol 4, no. 4. México.

Echeverría Echeverría Vietnina (2001). Ponencia: “**El maternaje: ¿Espejo de la formación Magisterial en México?** México.

Fernández, A. M (1993). *La mujer de la ilusión*, en **Hombres públicos mujeres privadas**. Paidós, Argentina (133-158).

Fuller, N (1997). **Identidades masculinas**. Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú, Lima.

Gerard Duveen y Barbara Lloyd (2003). *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*, en **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Gedisa, Barcelona.

Giddens, Anthony y otros (1991). **La teoría social hoy**. Editorial Alianza, Madrid, España.

Godelier, M. (1990, edición original 1984). **Lo ideal y lo material**, Madrid, Taurus.

González, M. Asunción (1998). **Sexualidad femenina y masculinidad. Subjetividad y orden simbólico**. Biblioteca Nueva, España.

Husserl, E. (1991). **La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental**. Barcelona, Crítica.

Ibáñez, T (1988). **Ideologías de la vida cotidiana**. Sendal, Barcelona.

Jodelet, Dense (1988). **Psicología social II. Pensamiento y vida social de Mascovici**. Editorial Paidós, Barcelona, España.

Jodelet, D. (19869). *La representación Social: fenómeno, concepto y teoría*, en **Psicología social II**. Paidós, Buenos Aires.

José Antonio Castorina (2003). **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.** Gedisa, Barcelona.

Kachadourian, Herant A (1983). **La sexualidad humana: un estudio comparativo.** México, FCE.

Kimmel, M.(1999). *La masculinidad y la reticencia al cambio*, en **Letra S: suplemento mensual.** La jornada, N 33. Jueves 8 de abril.

Lamas, Marta (2000). *Sexualidad y Género: la voluntad de ser feminista*, en **Sexualidad en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales.** CEDDU, Colegio de México, México (pp. 49-67).

----- (1986). *La antropología feminista y la categoría de género*, en **Revista Nueva Antropología.** México, volumen VIII, número 30 (pp. 173-198).

Lagarde, Marcela (1997). *El género*, en **Género y feminismo.** España: Horas y horas. Colección cuadernos inacabados, No. 25 (pp 13-88).

Laura E. Asturias (1977). *Construcción de la masculinidad y relaciones de género*, conferencia impartida en el foro **mujeres en lucha por la igualdad de derecho y justicia social**, 5 de marzo. Lima, Perú

Luévanos Aguirre, Celia (1998). *La identidad de género de padres y madres docentes*, en **Educación**, nueva época, N. 7 octubre-diciembre, U de G. México

Mead, Margaret (1961). **Sexo y temperamento.** Buenos Aires Argentina. Paidós.

Maurice Merleau-Ponty (1985). **Fenomenología de la Percepción.** Planeta Agostini, Barcelona.

Meersohn, Cynthia (2005): **Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso.** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. <http://www.moebio.uchile.cl/24/meersohn.htm>

Mélich, Joan-Carles (1996). **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Moreno Sarda, Amparo (1988). **La otra política de Aristóteles, cultura de masas y divulgación del arquetipo viril**. Editorial Icaria, Barcelona, España.

Moscovici, S (1979). **El psicoanálisis su imagen y su público**. Huemul, Argentina.

Palencia, Mercedes (2000). *Espacios e identidades: Ingreso de profesores a preescolar*, en **Revista de Estudios de Género**. México, Universidad de Guadalajara, número 12, (pp. 147-176). México

----- (1988). **La construcción de la identidad de género de las educadoras**. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, en la Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Ricoeur, P. (1991). **El discurso de la acción**. Cátedra, Madrid.

----- (1995). **Tiempo y Narración I**. Siglo XXI, México.

----- (1995). **Tiempo y Narración II**. Siglo XXI, México.

----- (1996). **Tiempo y Narración III**. Siglo XXI, México.

Rodrigo, María José y otros (1993). **Las teorías implícitas (una aproximación al conocimiento cotidiano)**. Editorial Visor, 1993, Madrid, España.

Rubin, Gayle (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*, en **Revista Nueva antropología**. Volumen VIII, número 30 (pp. 95-145), México

Sendón de León, Víctor (2001). **¿Qué es el feminismo de la diferencia?** Argentina RIMA: Red Informativa de Mujeres de Argentina. URL de este archivo: <http://www.rimaweb.com.ar/.html>, octubre de 2007.

Seidler, Victor (1994). **La sinrazón masculina: masculinidad y teoría social.**, UNAM-CIESAS, México.

Scott, Juan (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, en **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. PUEG/UNAM, México.

Subirats, M. y Brullet, C (1999). *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, en **Géneros prófugos**, PUEG (189-218), México.

Schütz, A (1990). **El problema de realidad social.** Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Taylor, S. J. Y R. Bogdan (1996). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Editorial PAIDÓS, Barcelona, España.

Téllez infantes, A (2001) *Trabajo y Representaciones ideológicas de género*, en **Gazeta antropológica**, n. 17. Universidad de Granada, España

Tyler, E. B (1975). **El concepto de cultura: textos fundamentales.** Editorial Anagrama, Barcelona, España.

Van Dijk, Teun (1980): **Estructuras y funciones del discurso.** Siglo XXI. México.

------(1996): **Análisis del discurso ideológico.** Programa de Estudios del Discurso, Universidad de Ámsterdam, Holanda.

------(2000). **El discurso como interacción social.** Gedisa. Madrid.

------(1999). **Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.** Gedisa. Barcelona.

1) DESCRIPCIONES AUTOIDENTITARIAS

Puntualidad.

H. S.

Siempre trato de llegar puntual (...) la puntualidad es algo que te da una identidad (...) ya te conocen de alguna manera por ese aspecto (...) puntual porque sí quieres llegar antes de que empiecen las actividades, porque no te gusta llegar tarde.

H. C.

Si, al inicio seria por querer superarse (...) me gusta venir a la universidad (...) pero el compartir con los demás compañeros experiencias, con los asesores, realmente hace que uno se sienta bien al ir acumulando nueva información (...) me esfuerce por venir puntual (...) mas que nada ya tengo una programación (...) ya se mis niveles que tengo que venir acá puntual y eso me mantiene al día (...) llegar aquí a tiempo.

M. S

Por lo general llego puntual (...) podría ser que a veces no esta lista la comida y tengo que hacerla (...) tengo a la niña pequeña, mi hermanita y generalmente me toca a mi bañarla y darle de comer.

M. C.

Trato de ser puntual (...) quizá son cosas fuera de mi alcance (...) agarro el transporte a la hora que yo pienso (...) el tráfico (...) surge algo que me impide (...) Corriendo pero llego.

Estancia en la universidad.

H. S.

-No me considero al 100% (...) responsabilidad o el tiempo que ocupo en otras actividades, me restan el buen aprovechamiento (...) nunca me desanimo a pesar de que... voy un poquito mal, siempre trato de alentarme, de decir que así es la vida y hay momentos buenos y malos (...) siempre trato de buscar otras ideas u otro estado de ánimo, para que pueda levantarme o superar un estado de ánimo bajo.

H. C.

-Me siento a gusto (...) me motiva la forma de cómo los compañeros y la forma de este nuevo sistema, de cómo se puede enseñar, las investigaciones, o sea, es muy estimulante el ir acumulando nueva información.

M. S.

-Ah, muy agradable, porque (...) y vi la diferencia porque aquí no es de que te voy a hacer una examen, sino que se trata más de las experiencias que se han vivido en el aula, y ir cotejando con la práctica. Me gusta mas estar acá.

M. C.

Me siento feliz (...) me siento enriquecida de conocimiento (...) rodeada de juventud (...) hay muchos... muchas compañeras que... de alguna manera realimentan un poquito la energía, la vitalidad, la fuerza de seguir adelante.

Elección de un color

H. S.

- Me identifico con el verde. Me gusta el color verde fuerte... con mi persona también por el hecho de ser mexicanos (...) nunca, a pesar de las situaciones me he dado por vencido (...) jamás me he dicho, hoy no puedo o mejor ya no le voy a intentar.

H. C.

-Blanco (...)Tranquilidad, pureza, luz.

M. S.

-Negro (...) Siempre me ha gustado el negro (...)cuando escojo otros colores lo hago simplemente porque mi mamá me dice que (...) afecta a la persona (...) a mi me gusta el negro porque siento que me queda bien.

M. C.

-Uno nada más, me gusta el azul (...) siento cómoda con él.

Concepto de comunicación

H. S.

Es el medio por el cual nosotros expresamos todo lo que sentimos, puede ser alguna alegría, un dolor (...) ya sea en forma escrita o oral (...) lo que estamos haciendo ahorita, yo este... emisor, tu receptor y... y viceversa, realmente la comunicación encierra muchas cosas.

H. C.

La comunicación... es que la... la comunicación influye, o sea, no tanto... la comunicación es muy amplia ¿no? (...) también se puede uno expresar de manera corporal, o sea, eso, todo eso tiene que ver la... la forma de comunicarse.

M. S.

Es la interacción... en este... aspecto entre docente-alumno y alumno-alumno (...) ahí hay mas comprensión de lo que se esté viendo (...) no se emplee lo que es la repetición sino una asimilación de lo que el docente y entre los mismos alumnos sea la clase.

Concepto de expresión

H. S.

La expresión es cuando tu quieres dar a conocer a otro algo que sientes... algo que ya no lo puedes tener acá, acá adentro, entonces llega un momento en que lo expresas de alguna manera ya sea con gestos, con palabras.

H. C.

Expresión... es... es expresar ¿no?, en la forma de expresión va... va mucho lo que vas a... lo que quieres decir (...)ahí se transmite lo bello, lo que uno siente o si uno quiere.

M. S.

Es... una manifestación (...) expresarse es que ellos ideen la manera de... de plasmar lo que hallan entendido.

Concepto de sensibilidad

H. S.

La sensibilidad es cuando nosotros no nos podemos resistir a algo que nos llega, a algo que realmente es mas fuerte que nosotros (...) yo creo que los hombres, simplemente que... nos hacemos los fuertes, pero somos mas sensibles los hombres (...) en mi caso no funciona el machismo, pero hablo en general, simplemente uno no se quiere dar por derrotado (...) yo pienso que a nosotros nos llega mas alguna traición... alguna cuestión amorosa, nos cuesta mas para olvidar todo ese proceso

H. C.

Son aspectos bastante abstractos no, lo que es la sensibilidad, pues es lo que lleva a un análisis ¿no?, a una reflexión, o sea, sensibilidad, es sensible a las cosas (...) personas que si son mas sensibles que otras, pero eso tiene que ver, puede ser con lo que ha sido la vida de la persona (...) aquellas personas que han logrado... eh... analizar la vida, pueden percibir las cosas con mayor sensibilidad o profundidad.

M. S.

La sensibilidad podría ser... todos los... aspectos que... puede despertar una pintura, un cuento, o sea, esa atracción por el objeto que se este viendo.

Poner en juego el corazón

H. S.

Poner en juego el corazón (...) sea simplemente este... al máximo que... que no te detengas este... por algunas cosas que de repente quieran obstaculizar tu camino (...) el corazón, sabes que es... es el motor de tu cuerpo y...si tu quieres llegar a una meta, un fin, puedes hacerlo

H. C.

Es hacer con espíritu las cosas,

M. S.

Ah, pues es hacerlo con ganas, que salga de dentro ¿no? (...) si no salió a la primera, seguirle buscando hasta que se llegue a mejorar la práctica docente

2) DESCRIPCIONES DE ACTIVIDAD

Actividades realizadas durante el día.

H. S.

Hoy antes de venir acá tuve una reunión por parte de la institución (...) tuvimos que tratar unos asuntos sobre el desempeño (...) algunos puntos sobre los alumnos, el aprovechamiento de los alumnos, algunas convocatorias (...) sobre estos tiempos (...) información básica (...) me levanto a las 7:00, no perdón... me levanto a las 5:00 de la mañana, hago unas cosas rápidas (...) llego a la comunidad como a las... a las 9:00 (...) y ahí empezamos a trabajar con los niños (...) luego desayunar (...) en un tiempo libre me gusta practicar deporte, me gusta jugar un rato y luego nuevamente ver todos los pendientes que tengo, programo mis actividades para que luego no... no me quede muy apresurado (...) lo que a mi me interesa es mi formación como docente.

H. C.

*Volver a revisar todo el material que he trabajado (...) las posibles dudas (...) realizamos conjuntamente con los niños lo que son las actividades que quedaron un día anterior (...) Sí, tengo que revisar lo que es el plan de trabajo para los niños, lo que es el calendario, nosotros manejamos lo que es el calendario de contenidos, ver los propósitos (...) que es lo que van a desarrollar a los niños (...) preparar el material, mm... prever cualquier situación que se pueda presentar o dudas ante los niños para poder aclarar, y poder presentar otras actividades que se les facilite más a los niños, o sea, todo, va en base a la planeación que se haya tenido con anterioridad, eso es lo que mucho me ha servido, planear, desarrollar actividades, preparar el material, preverlo cualquier situación que se pueda presentar y... proponer algunas actividades que ya ellos realizarán para la siguiente en sus casas, para poder reafirmar lo que se vio en el día, dentro del aula de clases (...) la preparación de clases pues... ya la hago en mi casa (...) están las actividades... que son...un pequeño descanso... pequeña información... leer un libro, ver la tele, comentar algo ahí del trabajo, del hogar, **como esta el hogar**, realmente eso tiene que ver mucho... si porque yo... tengo unos niñitos y este... después **veo que hicieron en el día**, como han estado, también **con ellos trabajo algunas actividades** (...) la que mas trabajo es **con la niña**-. porque es la... la que esta... **mas grande**, podría decir, en cuanto a la... la edad, el pequeñito pues tiene, todavía va a cumplir que... un... dos años todavía, entonces la niñita pues ya esta... a los cuatro años ya realiza actividades con... lo que es este... con hojas blancas, eh... **lo que es manipular algún material, incluso ya cortar, hacer líneas, dibujar pues en eso con ella ... mi niñita la mas grandecita es con la que mas trabajo.***

*Realmente todo gira en cuanto a lo que es este... la educación ¿no?, si porque lo que le dedico a... a los alumnos pues... todo va en base al impulso que me da el **querer no, enseñar cosas a los niños, lo mismo me sucede también dentro del núcleo familiar pues querer apoyar** y que puedan desarrollar también ciertas habilidades para que se vayan preparando ¿no?, para cuando se enfrenten a ciertas situaciones o actividades que tengan*

*que desarrollar y ya así, pues ya se les facilite un poco mas el desarrollo de las actividades y lo que es mucho... **muy importante para mi es mi preparación de actividades para trabajar dentro del aula.***

M. S.

Vengo de Suchiapa, paso a mi casa, me alisto y me vengo a la universidad (...) lo general es el saludo, canto, platica acerca de lo que hicieron el

Después de la escuela (...) actividades del hogar (...) tengo a mi hermanita pequeña... yo soy quien la atiendo, le doy de comer o... en cosas que... tengo un negocio en la casa, ahí me estoy parte de la tarde... atendiendo eh... y pues tengo que hacer mis tareas de la universidad por las noches o por las tardes (...) todas tiene importancia (...) por ejemplo en la escuela la importancia es programar, en la casa hacer los quehaceres (...) dentro de una misma si, pero... relacionando escuela, casa y trabajo, yo creo que... las tres tienen importancia y no se podría jerarquizar, a menos de que estuvieran en el mismo lugar.

M. C.

-Atender a mi familia, y volver a ordenar todo, para ver que no me falte nada antes de llegar a clases (...)mi familia es lo primero, independientemente de mi preparación profesional, siempre ha sido lo número uno (...) primero que nada estar pendiente de ellos, que no necesiten nada mas, atenderlos, darles de comer, hacerles sentir que estoy con ellos, pero que tengo que venir forzosamente, ausentarme de ellos por un rato, yo me siento motivada y estoy aquí porque ellos ya entienden.

Concepto de programar

H. S.

Organizar una serie de actividades las cuales yo puedo llevar al aula para trabajar con los niños

H. C.

Considerar toda una serie de elementos (...) los niños (...) los propósitos que el programa establece, que quiero que ellos desarrollen, que actividades van a desarrollar (...) para venir, ya se mis niveles que tengo que venir acá puntual y eso me mantiene al día, de saber que tengo que llegar aquí a tiempo.

M. S.

Planear mis actividades de... ya sean diarias o semanales, bimestrales... las actividades que se harán en la clase

3) DESCRIPCIONES DE PROPÓSITOS

Propósito de estudio

H. S.

Por necesidad de la vida, quiero superarme,, no quiero ser la misma persona de antes de tener un empleo (...) quiero prepararme para tener un mejor nivel intelectual y económico (...) ahora si que me siento inferior, me siento muy pequeño ante un mundo con tanto conocimiento (...) si no aprovecho de lo poco que se me puede dar en la escuela no me siento competente para enfrentar el mundo.

H.C.

Porque estaba viendo la situación ahorita, en cuanto a la educación, cada vez se demandan profesores más preparados (...) ir apoyando mas a los niños (...) como poder seducir a las...los alumnos en el aspecto de que se interesen por lo que se les esta enseñando (...) que se avienten y que sientan, que les nazca el interés de querer estar preparados.

M. S.

Formar una carrera (...) anteriormente yo no tenia formulado que iba a ser maestra (...) después cuando trabajé en CONAFE me gustó y me incliné por la enseñanza (...) puede ser para tener recursos y otra (...) es que es algo principal en la persona, supongo (...) solo se ve como lo económico, sino como una preparación y la educación si a mi me gusta otra cosa hacerlo y realizar lo que uno desea.

M. C.

Trabajar como 10 años después de haber trabajado 8 y pienso que quedé estancada, que no conozco muchas cosas que actualmente están surgiendo (...) me preocupé de mi persona, porque siento que de la secundaria, pasar a la normal, los cuatro años formativos que correspondían a esa época son elementales (...) pienso que un maestro debe estar mucho mas capacitado para rendir una enseñanza de calidad y que realmente se vea el cambio que espera no solamente gobierno sino la sociedad.

4) DESCRIPCIONES DE POSICIÓN Y DE RELACIÓN

Lugar que ocupa en el aula

H. S.

Son dos. Cuando leo bien, cuando me siento competente me gusta ubicarme en uno de los primeros lugares de enfrente (...) por las actividades que nos pasa a todos, que a veces no nos programamos bien (...) me siento muy inseguro de mi mismo (...) a veces me siento en un lugar en donde no sea el primero quien tenga que participar, sin embargo sale lo contrario, o sea tu por ponerte en aquel lugar... te preguntan a ti.

H. C.

Mayormente, donde pueda ver al asesor. Sí, eso me mantiene más enfocado a lo que es la clase. Porque ya me ha tocado estar al costado del profesor y eso me distrae un poco, entonces prefiero más estar al frente al asesor, el sentir que me esta viendo. A mí se me hace más fácil tenerlo enfrente y externar las opiniones. Podría ser porque... como el esta hablando a un costado y, los compañeros tengo al frente. Cuando lo tengo al frente, estoy escuchando... esta totalmente, así, lineal, todo lo que esta diciendo el asesor y, pues me pone más activo.

M. S.

Adelante por que me siento mejor, porque estoy mas cerca del profesor y simplemente por eso.

M. C.

El primero. No quiere decir que lo tenga, me gusta (...) un lugar específico no. Me gusta estar entre compañeros, mezclarme entre ellos. No le tengo miedo a estar sentada frente al maestro, quizás por mi edad, mi experiencia, pero yo no siento temor de poder expresar mis dudas, de preguntar, como muchos compañeros no? Que quizás por la experiencia que tienen o... no se que temor sientan de sentarse frente al maestro.

Hombres como alumnos y mujeres como alumnas

H. S.

Yo creo que tenemos una gran responsabilidad o función como alumnos (...) como alumnos tenemos un deber con la escuela, con la institución (...) no únicamente venir nada mas a clases a ocupar un lugar, sino que debemos responder y ahora si que dar todo al máximo (...) los alumnos somos en general todos, no puede haber mucha diferencia, como alumnos pues cada uno tiene que realizar su trabajo que es de alumnos(...) pienso que es por igual (...) tenemos la misma libertad y me imagino que las mismas oportunidades también

(...)Igualdad... para empezar todos tenemos los mismos derechos independientemente del tipo de sexo, todos tenemos capacidad de desarrollar actividades pues se ha comprobado que las mujeres... ya no son solo las mujeres que servían para la casa, ahora pueden alcanzar quizás hasta un nivel mejor de... de los hombres que no se quieren superar, entonces yo creo que todos estamos al mismo nivel (...) La diferencia, te digo, es únicamente no en conocimiento, ni tampoco en poder, simplemente en el refugio, el respaldo de que un hombre puede dar mayor protección, mayor seguridad, ¿que será? una compañía también muy diferente a dos mujeres o a dos hombres, simplemente entre hombre y mujer, digo el hombre siempre es el refugio.

H. C.

Las mujeres aportan la parte que dominan, traen sus ideas, , muchas veces distintas a las nuestras, o sea, ven las cosas desde otro ángulo y a veces también nosotros, a veces defendemos ciertas (...) y ellas nos las hacen ver a nosotros, son elementos indispensables que hacen que la clase sea más completa (...) cada quien trae ya sus principios y, como le comentaba, también ya lo vemos desde otro ángulo (...) podría ser con mayor libertad para desarrollar ciertas actividades, entonces... eso cambia a veces, ciertas ideas también ¿si? Ayuda a enriquecer más la clase (...) mire, lo que pasa que yo platico a veces con mis compañeras y ellas me comentan que... tenemos más posibilidades por los quehaceres, ellas nos comentan (...) están más comprometidas de llegar a la casa, el cuidado y el aseo de la casa (...) eso a veces les dificulta elaborar ciertos materiales, entonces como hombres, a veces pienso, por eso decía mayor libertad, en ese aspecto, o sea, mayor tiempo de poder desarrollar las actividades, podría ser (...) como hombre hay cosas que uno no puede apreciar, o sea, ellas como que tienen un... el sentido del amor, un poquito más desarrollado, pueden percibir con mayor claridad (...) analizando la... situación de la entrevista anterior, me fui dando cuenta de que había... este eso de que a las mujeres las limitaciones, si eso es un poquito mas difícil hacia las mujeres porque... sus actividades, podría decir, porque es del hogar, en ese aspecto pienso que es un poquito mas limitado (...) lo que es hombre puede estar uno un poquito mas libre, pero las mujeres también tienen, o sea, si se hace una buena programación de las actividades del hogar, actividades de carácter... de trabajo, pues todos tenemos la oportunidad y la facilidad de poder desarrollar las actividades (...)a veces ellas me comentan: yo tuve que hacer, tuve que atender a los pequeños, tuve que hacer el quehacer de la casa pues... atienden a sus esposos y pues... en ese aspecto podría ser que es un poquito... mas dificultoso en el caso de algunas compañeras que ya tienen que sustentar un hogar, o sea, que atender lo que es un hogar y uno de hombre pues... también coopera con ciertas actividades dentro de lo que es la... el hogar pero... ahí como que hay mas... un poquito mas de libertad (...)en ese aspecto nada mas (...) el papel de la mujer... vuelve a recaer mucho en lo que había dicho, en la parte sensible que esta dentro del aula, la parte delicada que esta dentro del aula, pero mas sin embargo somos seres... y la mujer es uno de los seres mas lindos que hay en el aula no? Pues hace sentir muy bien el ambiente dentro del aula, si porque he estado en grupos donde hay puros hombres y hay mujeres realmente viene a ser muy satisfactoria la estancia dentro de un aula, escuchar comentarios de mujeres y de hombres también (...) tener los mismos derechos no (...) en poder en la escuela, ante un trabajo, ante una institución, el hogar, o sea, esa es la igualdad, que todos se puedan externar (...) que no se tenga que menospreciar a un hombre o a aquella persona porque es mujer (...)que todos

tengan la oportunidad, siempre y cuando demuestren lo que es el interés, por que la capacidad todos lo tienen (...) La diferencia como personas radica mucho en lo que es... el sentir (...) uno como... como hombre ve la pintura, aprecia uno ciertas cosas, las compañeras ven otra cosa como mujeres... eh.. pues eso podría ser la diferencia, el sentido, yo casi hablo mucho de eso (...) el saber que hay personas que necesitan del sexo masculino que nos apoyen en ciertas actividades, eso a mi me da seguridad también y a las mujeres pienso que todo se va nivelando, se va compensando.

M. S.

Algunos compañeros somos... como se tienen muchas faltas, digamos de que se atrasan mas, de que no llegan o a veces dicen ¿que numero es la tal lectura? (...) las mujeres a veces vienen como mas preparadas, así lo veo yo o es lo que entre las mujeres dicen (...) Yo creo que estamos en un... mismo trabajo de ser docente y... pues... veo que son... **iguales** (...) desempeñamos el mismo cargo y no veo porque va a ver un... una mayor... inclinación o por uno o por el otro (...) a menos de que las diferencias las establezcan los asesores que a veces cuando son mujeres, según yo siento se inclinan mas con las mujeres y cuando son hombres, pues con los hombres- Si (...) el docente... es hombre es obvio que se identifique mas con los hombres y las mujeres con las mujeres (...) en el ámbito profesional... como maestro pues.. . trabajar mas porque es hombre, tiene que echarle mas ganas o porque es mujer es mas sensible mas, como decir... desde primaria tiene que ser mas maternal o... que tiene que ser mas factible y el hom... que... si le salió bien, bien y el hombre si tiene que echarle mas ganas por ser hombre y... tiene que... ganarse el dinero, eso no (...) porque anteriormente la mujer, la posición de la mujer era baja y el hombre era siempre el que trabajaba, la mujer de la casa y el hombre del trabajo o de fuera de la casa (...) no debe de ser así (...) tanto hombre como mujer tienen las... habilidades, tiene las manos, los pies para trabajar, no hay ninguna diferencia y... sobretodo tiene la capacidad mental de... poder hacer igual o quizás... en algún momento mucho mejor que el hombre (...) a veces hay hombres que no por el hecho de ser hombres podríamos decir que... se encierran en su mundo (...) no piensan de una manera que están compitiendo con la mujer (...) ellos se creen de que son hombres y que vayan donde vayan, toquen las puertas ellos van a conseguir trabajo, en cambio una mujer no... una mujer siempre, creo... que debe de tener en mente el pensamiento de... competencia (...) puede valerse por sí misma y, lo que decía, mejorar el trabajo de un hombre.

M. C.

En la universidad en el campo que me ha tocado vivir, en mi grupo, hay compañeros muy responsables que puedo decir que admiro porque se que la situación que ellos viven es un poquito mas difícil que la que yo vivo, pero también tengo que reconocer que... que hay compañeros que... que vienen nada mas por venir (...) no puedo decir que le doy mas alto porcentaje a uno que a otro (...) hay compañeros muy participativas y responsables, también hay compañeros. En el caso de mi grupo hay mas mujeres que hombres, por lo consiguiente se refleja mas en las mujeres.

Trabaja más con hombres o con mujeres.

H. S.

Trabajo igual con los dos, hombres y mujeres (...) soy una persona que me gusta socializarme, me gusta llevarme bien con todos (...) me gusta mantener buenas relaciones, no tengo preferencias en este aspecto.

H. C.

Con ambos trabajo bien, porque en el grupo siento que todos nos apoyamos (...) de por que es mujer no pueda trabajar conmigo, o sea, se respeta también las ideas que tengan y también las mías (...) por eso venimos, para analizar y poder enriquecer más el conocimiento que traemos.

M. S.

Con las mujeres (...) se podría decir que porque son de... de mi mismo sexo (...) tenemos a veces la misma manera de ver las cosas, a diferencia de los hombres (...) en el medio del aula, ni en su trabajo, porque ahí sería lo mismo (...) a veces las mujeres le entendemos de una manera y los hombres le entienden de otra (...) tengo mas comunicación con las mujeres.

M. C.

Con los dos (...) a veces me he integrado mejor con las compañeras o trato de ser al igual que ellos, yo les dije: a mi no me aíslen, a mi intégrenme para que yo me sienta bien en el grupo (...) a pesar de todo, siento que ha habido, como un respeto (...) pero si siento que no se pueden atrever a echar relajo conmigo, como lo hacen con las compañeras, simplemente cuando llegamos de vacaciones saludan a todas de beso, a mi me dan la mano.

Participación de hombres y mujeres dentro del aula y factores que intervienen.

H. S.

Considero que sí hay diferencias porque al menos en mi grupo somos pocos hombres, pues veo que las mujeres como que se dedican más a su lectura (...) que ellas son un poquito más expresivas en lo que sienten, basándose en las lecturas, en el tema (...) los hombres tal vez nos restringimos tantito (...) por la falta de preparación o de las lecturas que no las hacemos (...)

cuando me siento competente, siento que estudie bien o tengo algo que comentar, pues, no me siento inferior (...) la presión del... trabajo (...) me quita mucho tiempo (...) hace que ya no lea algunas lecturas y lógicamente, cuando no leo no tengo ni de que hablar (...) la lluvia de ideas, al estar participando yo doy una idea en la cual quizás este fuera de lo que

estamos tratando, entonces no precisamente que me digan no es correcto lo que estas diciendo, sino simplemente que no me pongan importancia a lo que yo quiero decir (...)
*los dos **damos al máximo** (...) hice la diferencia entre hombre y mujer porque yo creo que eso entra en la conciencia del hombre, de decir que aunque no me lo pidan, aunque no se vea, yo tengo que ir en la cabeza de un hombre (...) no tener límites, esforzarte... con todo para lograr las cosas que tu quieres, que tu desees, dar todo al máximo es romper con todas esas barreras (...) mas que un sentimiento es un deseo de superación (...) de no quedarse siempre siendo el mismo (...), de **superarse**, de ir mas allá (...) **Superarse** porque... hoy en día la tecnología avanza, también el tiempo (...) Las otras razones (...) leímos entonces, al llegar frente a los asesores tenemos de que hablar, si alguna mujer no se preparo, no leyó... lógicamente no tiene de que hablar, a eso se debe la diferencia.*

H. C.

*No porque todos... tenemos los derechos de poder externar lo que pensamos, lo que sentimos, lo que he entendido de lo que realicé (...)**Tanto así que dificulten, podría ser un poco lo que es para poder de venir (...)**El trabajo, realmente... absorbe mucho pero...analizando la situación va de la mano (...) se me ha dificultado un poco... pues ha sido eso... o sea, tener demasiado trabajo.*

Factores internos *Si esta accesible para poder venir... horarios, los grupos, o sea, los días que se trabajan están accesibles para venir. Dentro del aula pues ya queda ya de uno ve como maestro si estudio o leyo (...) eso es aprovechar al máximo todo lo que, lo que se esta dando, esforzarse no por ser una mejor persona y un mejor profesor (...) **el esfuerzo** es lo que nos hace ser diferente a muchas personas (...) yo pienso que ambos se **esfuerzan** (...) yo me siento muy bien cualquier momento, realizar una actividad y poder dar al máximo lo que uno tiene pues... es muy bonito ¿no? (...) las que se esforzarían mas pues... uno como hombre... bueno yo puedo decir que me esfuerzo mucho por sacar las actividades adelante, una mujer también pues... puedo ver que cumple con sus trabajos, se esfuerza por estar al día con las actividades (...).he visto que tanto hombres como mujeres tenemos el deseo de **superarnos** y... y el exponer las dudas, los comentarios.*

M. S.

*No, al momento de participar no, todos tienen un buen desenvolvimiento (...) hay mucho trabajo y se dificulta el poder analizar bien las lecturas y a veces se queda uno como que no le entendió bien o no puede uno decir lo que le entendió (...) se va leyendo y no se entiende, eso provoca que no despierta el interés en la persona (...)**Siempre me da tiempo porque en las tardes estoy atendiendo el negocio y (...) tomo un tiempo en las tardes para... leerlo.*

Factores internos *no, siempre tendrían que ser externos (...) ya sea... porque no se hizo la lectura o porque no se entendió, pero internos no, al contrario, eso ayuda para... para poder dar el punto de vista (...) no es porque yo sea mujer, pero a veces veo de que... las mujeres son las que menos faltan, las que... por lo general siempre están hablando o participando.*

*¿Máximo? estar en clases, o sea, puntual, asistir, tener todas las lecturas eh... participar (...) algo que agrada y no algo que se cumple por... simplemente porque se esta dando (...) se da mas en lo de las mujeres, son las que mas... hablan, mas... dicen acerca (...) se supone que la mujer tiene un sentimiento mas sensible se podría decir... el hombre es mas... cerrado, o sea, no puedo decir menos imaginativo (...) Superarse? es... lograr los... retos que se... que se habían este... que se habían planteado en cantidad yo creo que se **esfuerzan** más las mujeres, aunque a veces también los compañeros*

M. C.

No, hay compañeros que han tenido muy buenas participaciones, compañeras también, a veces debo reconocer que hay compañeras que no se a que vienen aquí a la universidad, porque no asisten, porque se salen o porque tienen otras inquietudes muy personales pero al

Mujer como estudiante.

H. S.

¿Mujer? Persona o estudiante que necesita prepararse más que un hombre, por el hecho de ser mujer, digamos ser el sexo débil, por lo tanto, para no estar esperanzada o, como lo que se conoce tradicionalmente, que el hombre da a la casa, todo eso, entonces, una mujer, digamos que tiene más responsabilidad que un hombre dentro... como estudiante (...) para que sea más independiente, para que no se deje dominar ante las demás personas. Compromiso... pues igual este... ser responsable, dar todo, estudiar... dar todo al máximo y también pensar que... si en un momento dado en su vida futura algo le llegara a salir mal tiene de donde sobrevivir

H. C.

Mujer? Que es una persona que se esta esforzando (...) que se ha fijado metas y que quiere vencerlas (...) que se preocupa por obtener un conocimiento que le pueda apoyar (...) la mujer es una persona que realmente tiene muchas ganas de superarse (...) lo que yo puedo percibir de mis compañeras y escucho, realmente, romper con lo que es el esquema de las mujeres... como inferiores(...) compromiso que tiene es... es poder aportar todo lo que son (...) una mujer puede externar, apreciar cosas muy distintas ¿no? (...) la mujer la que viene a... a darle la parte delicada a una institución, porque podría decir que la parte fuerte podría ser el hombre, entonces ya la parte femenina es lo que viene a dar una mejor imagen a lo que es dentro la institución (...) la mujer se expresa mucho eso la parte bella, lo sentimental(...) dar la parte delicada es poner los sentimientos, poner la parte que llegue al corazón, no se de que manera, pero se siente es una parte abstracta que... que transmite la mujer.

M. S.

Una mujer que le hecha ganas y que aparte de ser mujer se esta formando y que siento que es algo que viene a igualar con el papel del hombre (...) que es madre de familia, que tiene

una infinidad de cosas que hacer en su casa y que tienen a sus hijos que atender, que llega a la escuela y en el aspecto además que trabaja (...) No es cierto de que el hombre sea mejor sino que... puede ser aun todavía mejor la mujer que el propio hombre (...) El hombre no sabe lo difícil que es para una mujer ser madre de familia, el... pasar por parto. En cambio la mujer si sabe lo que es trabajar para un hogar, tanto dentro de su casa como fuera (...) Cumplir, ya sea cumplir con la universidad como requisito (...) es no quebrantar las... reglas que propone la institución.

M. C.

Inquieta. Porque la mujer... abarca muchas cosas y tiene muchas inquietudes, la mujer no es solamente enfocada a la familia, la mujer es enfocada al trabajo, al estudio, a todas las actividades, la mujer es inquieta.

Hombre como estudiante

H. S.

Hombre, estudiante que quiere ser una persona y que en el mañana pueda aportar algo (...) una persona, digamos no muy conformista (...) un estudiante que siempre quiere resaltar en todo (...) ¿Cómo alumno? (...) echarle todas la ganas a... la escuela, un hombre siempre es... a veces es mas tranquilo, mas serio entonces... difícilmente lo vas a ver que llegue a una escuela nada mas a echar relajo (...) , porque el hombre es aquel que... que digamos que... piensa mas a futuro sobre formar una... una relación y sabe que... la cabeza de esa relación tiene que ser el (...) seria como algo no muy satisfactorio para un hombre de que no pueda ser el quien guíe a la familia (...) yo me sentiría mal de que... como hombre no fuera aquel que le diera protección a la familia (...) la mujer digamos que en fuerza o en otras cosas es un poquito mas débil, entonces ellas buscan en los hombres como un refugio, entonces el hombre siempre debe estar ahí (...) cumplir es... es una palabra con demasiado significado (...) cumplir con la universidad seria participar, entregar trabajos, no faltar a clases, llegar puntual, ser siempre una persona que exista en el salón y que los demás se den cuenta de que... de que vives.

H. C.

Por querer superarse (...) el hombre... que si no estudia... o sea, realmente ahí como que entra en juego lo que es la familia, porque como hombre, él tiene que llevar el sustento a la casa, mayormente, por... es la cabeza de la familia (...) como estudiante también... es la persona que se quiere superar (...) quiere dar al máximo, realmente es una persona que se entrega a su labor (...) el escuchar que digan que uno está desarrollando bien la labor y... además, de toda esa satisfacción que se siente... al saber que uno se esta esforzando (...) mi compromiso es aprovechar a lo máximo lo que se esta dando, la experiencia de los asesores, los compañeros, el material (...)sino aprovecharlo para poder irlo dando de generaciones en generaciones (...) lo que quiero es poder aportar en cuanto a los

compañeros (...) poder compartirlo con los... con los compañeros y así poder enriquecer un poco mas el trabajo.

M .S.

-Hombre, responsable, porque... hay hombres que se basan nada mas en trabajar y trabajar (...) porque esa es la función que ellos se crean para sostener un hogar (...) Llevar los recursos económicos, según ellos, pero yo creo que no es así (...) como alumno... pues es igual a la mujer (...) tanto en las actividades, como la asistencia, la puntualidad, será para el hombre, también será para las mujeres.

M. C.

Puede ser fuerte también, porque es mas difícil centrarlo, la mujer todavía se puede centrar un poco (...) el esfuerzo que hace el hombre para centrarse, tanto en sus estudios como en su trabajo es... es doble que el de la mujer. Porque el hombre ve, de alguna manera, mas superficial las cosas (...) el hombre tal vez todo lo vea fácil o no le ve el valor que la mujer le da a...(...) Por ejemplo un joven puede salir, pasear, poquito más superficial en esas cosas (...) así nos han educado. A la mujer la han educado para que atienda, para que sirva, para que sea responsable de esto (...) Malo, malo y creo que yo caí en lo mismo, pero... caí en lo mismo en sobreprotección, mas no en hacer diferencias entre mi hijo y mi hija, siento que no debe existir eso de que a la mujer se le sobrecargue de actividades y responsabilidades y al hombre se le tenga que... dar cierto favoritismo, atenderlo (...) de ahí nuestra idiosincrasia o no sé.