



REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN DOCENTES EN FORMACIÓN¹



Ruby Lisbeth Espejo Lozano*

Recibido: 10 de mayo de 2009

Aprobado: 19 de junio de 2009

Resumen:

La presentación de este artículo pretende aportar una Visualización de la manera como se constituyen las Representaciones Sociales de Identidad de Género, partiendo de interpretaciones de los discursos proporcionados por docentes en formación. Aquí se resaltan las implicaciones de los agentes de socialización, los escenarios de interacción y las prácticas sociales en la constitución de las representaciones. La intención es suscitar reflexión desde el sentido que cobra la enseñanza y formación frente a las prácticas pedagógicas, donde es posible recrear mundos que optimicen la equidad de género como meta.

Palabras clave: Representaciones sociales, identidad, género, agentes, escenarios, prácticas, enseñanza.

Abstract:

The aim of this article is to give a visualization about how to constitute the social representations of identify of genre, base don, the interpretation of the discourses given by trainer teachers; here, the implications of the agents of socialization, the settings of interaction and the social practices are prioritized in the constitution of the representations. The intention of this paper is to reflect, about the teaching and the training to be in charge of the pedagogical practices, in order to recreate worlds that permit, the equality of genre like goal.

Key words: Social performances, identity, gender, agents, scenarios, practices, teaching.

1. Este trabajo es producto de un proyecto de investigación culminado, denominado *Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como Licenciados en Educación Básica. Grupo SIEK.*

*Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional; Docente ocasional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Tunja. Contacto: rubespejo@yahoo.com

Introducción

En este artículo se muestran algunos resultados de la investigación de tipo hermenéutico interpretativo sobre Representaciones Sociales de Identidad de Género, adelantada con estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, en la Facultad de Estudios a Distancia de La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), durante el año 2007 y mediados del 2008. El propósito es visualizar Representaciones Sociales sobre Identidad de Género, producto de la interpretación de la técnica de grupos focales. La estructura del documento inicia con el análisis de los discursos suministrados por los y las docentes en formación, desde lo que constituyen los agentes de socialización, escenarios de interacción y prácticas sociales, para evidenciar la forma como se construyen y dinamizan las representaciones objeto de este trabajo. Enseguida se plantea una incógnita sobre el sentido que cobra la enseñanza y la formación. Se finaliza esbozando conclusiones de tipo pedagógico, buscando sensibilizar a la comunidad educativa para que a través de reflexiones y espacios de discusión encuentren nuevas posibilidades y prácticas implicadas con la equidad de género.

en el ser humano: la “Socialización Primaria” y la “Socialización Secundaria”. En la primera, los autores se refieren a esa socialización que se lleva a cabo en el entorno familiar, donde su carácter impositivo prima, como también su fuerte componente emotivo. En la segunda, las mediaciones afectivas se debilitan y cobran valor las interacciones humanas mediadas por los intereses institucionales y las prácticas que allí se desarrollan.

Al respecto, se encontraron contenidos significativos proporcionados por los y las docentes, en los siguientes términos: cuando se les menciona que las niñas, al quedarse en casa, les evitaban caídas u otras cosas que pudiesen sucederles y causarles daño, responden que esto se debía a que: “Eso era cuestión de nuestros padres”. Mientras a los niños, señalan ellas, “les dejaban divertirse al frente”. Por otro lado expresan, que por lo general, “en casa los integrantes de la familia eran: dos hombres y dos mujeres”, “entonces a las niñas nos ponían a hacer el oficio y los niños no hacían ningún tipo de aseo”: Esto al final terminó convirtiéndose en un hábito, pues llegaron inclusive ellas mismas, a establecer unas tareas que se iban rotando con el tiempo: “una lavaba la loza y la otra organizaba el aseo de la casa”.

La rutinización de ciertas actividades, de acuerdo con el sexo, es evidente, tal como lo expresa uno de los docentes: “Me la pasaba con mi papá”, quien, como el mismo participante lo deja entrever, iba inculcándole lo que como hombre debía hacer. En el ejercicio de discusión, éste expresa: “Por lo general no permanecía con mis hermanas, pues ellas casi siempre estaban en casa, mientras que esas actividades propias de los hombres eran fuera de la casa”; y esto, afirma, “va quedándose porque después cuando uno comparte con los amigos” hay “quienes dicen acá los hombres y por allá las mujeres”, lo cual llega a sonar tan familiar que se convierte en una rutina, una rutina que afianza un sentido en la Representación que se sustenta en la diferencia de sexos y que denota el predominio de lo masculino sobre lo femenino.

Agentes de Socialización

Hablar de “Agentes de socialización” y traer a la luz la importancia de éstos en la elaboración de las Representaciones Sociales de Identidad de Género de los y las docentes en formación, es prioritario. Para ello, se parte de los planteamientos de Berger y Luckman (1983) sobre dos formas de socialización que priman



Estas expresiones cobran valor desde la perspectiva de Araya (2005), quien sostiene que los grupos van dando determinadas atribuciones no tanto por lo que creen o comunican, sino porque utilizan y reproducen esa información que circula y que es proporcionada en estos casos por la familia y luego acentuada por los amigos. Esto corrobora lo afirmado por Moscovici (Citado por Araya, 2002) cuando se refiere a estos comportamientos como conjuntos dinámicos que van adquiriendo características que se producen en los individuos -los y las docentes- desde el medio en el que se encuentran, constituyendo a su vez acciones que van modificando a ambos; pero no como reproducción, sino más bien como algo cotidiano y sin reacción a ese estímulo exterior.

La forma como se relatan los contenidos que circulan sobre las Representaciones Sociales de Identidad de Género, en los y las docentes, resalta la importancia de los planteamientos de Berger y Luckman (1983), quienes consideran la construcción de la sociedad y la configuración de la identidad social como un proceso continuo y dialéctico compuesto de tres momentos: El primero, la “externalización”, donde los individuos en los procesos de interacción van construyendo un orden social que luego van constituyendo como conocimiento social. El segundo, la “objetivación”, en donde se ve un orden social construido a través de procesos de habituación e institucionalización, que responden a una necesidad de legitimación para el ejercicio del control. Éste se va objetivando, ocultando inclusive su génesis humana, y por su acentuación cobra sentido a través de representaciones simbólicas, haciéndose inclusive extraño a las nuevas generaciones. El tercero, la “internalización”, que es la facultad mediante la cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia de los individuos durante la socialización

Según lo expuesto por los autores mencionados, se encontró en los discursos de los y las docentes contenidos de las Representaciones muy significativos que

pueden presentarse como evidencia de sus procesos de “externalización”, “objetivación” e “internalización”, como lo relata el docente: “Recuerdo una anécdota del carro con papá. Él decía: pásame una llave 916' y en lugar de pasarle la llave 916, yo le pasé un martillo. La respuesta era entonces el martillo por los pies. Ahí aprendí a diferenciar las cosas y ahí aprendí a conocer más las herramientas que él manejaba”. Esta situación descrita por el participante evidencia la forma como la “externalización” cobra significado en las personas, dándose en ese proceso de interacción un elemento que le permite ir construyendo ese orden social que luego se constituye en conocimiento social. El segundo momento se configura de esta forma: “Ahorita con mi hijo también soy así. Él tiene 4 años y le voy enseñando: “esto se llama destornillador, esto llave, esto alicate, tráigamelo”, así él va aprendiendo”. En esta afirmación está presente la “objetivación” que se da con el paso de la “externalización” al orden social construido por su experiencia de hijo. Este proceso se refleja en su devenir, donde la habituación e institucionalización, por la necesidad de un ejercicio de control -de lo que ahora constituye la autoridad sobre su hijo-, se objetiva a partir de la experiencia que tuvo este docente con su padre. A su vez, esta experiencia pasa a constituir la “internalización” que se expresa cuando el docente dice: “mi hijo aprende de manera similar a como mi padre también me enseñó”. Esta expresión sin lugar a duda, pone de manifiesto la forma como el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en este hijo del docente durante la socialización que entre padre e hijo se vuelve a dar.

No en las mismas condiciones, pero constituyendo un proceso de influencia de los agentes primarios y secundarios, se presentan ejemplos de “externalización, objetivación e internalización”, en términos manifestados por una docente en formación: “Desde mi experiencia personal tuve una época de mi vida en mi casa sólo hacía el aseo”; “recuerdo que se planchaba, cocinaba, en sí todos esos oficios de la casa”. Estas expresiones dejan ver un momento de la “externalización” a través de la

experiencia con los agentes primarios, la familia, donde se construye un orden social. Si bien, como lo manifiesta la docente, “Al entrar a la universidad esos oficios no eran tan importantes...mi atención estaba en el estudio”; sin embargo, surge otro momento de su vida que trastoca la primera experiencia: “Cuando conocí el amor, me enamoré y tuve mi hija...así empecé una relación con un hombre”. En esa relación estaba presente su suegra; de quien dice: “Ella planchaba perfecto, cocinaba platillos exquisitos, entonces él... cocina super, él plancha, lava, hace de todo y yo era un poco, pues mucha gente dice: floja”; “como en mi casa lo único que hacía era arreglar la casa y lavar mi ropa”. En este discurso se evidencia la “objetivación” cuando se acentúa a partir de una necesidad y control de legitimidad sentimental por parte de la docente, porque retoma esa enseñanza no tan marcada por sus padres, pero que como lo expresa ella de manera negativa: “Vino un choque, donde volver a retomar esos roles”. Aquí su familia no era quien le estaba enseñando, sino que, según ella, “el amor” hace que recuerde lo aprendido en casa, pero no sólo esto sino la necesidad de perfeccionarlo.

Siguiendo el rastreo de su discurso, “ve en su suegra” un agente de socialización secundario que inclusive debe llegar a superar para garantizar el amor de su compañero. Así como lo confirma la docente: “llegó a la conclusión que cada familia tiene su forma de hacer el arroz, su forma de cocinar las papas, entonces 'yo' tuve que iniciar ese proceso de aprender de mi suegra a hacer todos esos menesteres y perfeccionar muchas cosas”; continúa: “me costó muchísimo retomar eso”, refiriéndose a roles que había dejado de lado cuando estaba estudiando.

De igual forma, vemos el proceso de “internalización” y “objetivación” cuando esta docente dice: “Ya después tenía a cargo mi hija, mi esposo”, porque según ella, “tenía que velar por muchas cosas y aunque un poco impactante” “por tener que retomar las cosas”, “hoy día después ...de varios años desde que

me casé y todo”, “las cosas han mejorado”, “pues aunque ... se tiene una época de soltería de pronto de chévere así donde uno quiere como imponerse y ”no” llega su momento como de cambiar el rol, de hacer otras cosas, pero “no” porque toca retomar y hacer las cosas con amor”. Estas declaraciones muestran el proceso de “internalización” en la experiencia manifiesta por la estudiante, porque vuelve a objetivar socialmente un rol, que aunque no es tan grato, parece necesario en sus relaciones sociales; inclusive, sigue proyectándolas en la conciencia durante la socialización que hoy en día mantiene en su entorno.

Estos ejemplos permiten apreciar las maneras como se materializa y da forma a las Representaciones Sociales de Identidad de Género. Además, muestran los agentes sociales que las dinamizan y las hacen posibles; aunque en circunstancias distintas, se aprecia su significación. En este punto cabe mencionar la importancia que asume la construcción de Representaciones Sociales en procesos inferenciales presentes en la construcción de realidad de los participantes. Ahora bien, es válido insistir que toda realidad es relativa al sistema de lectura presente en los sujetos inmersos en el proceso, lo que confirma la connotación hecha por Moscovici cuando sostiene que “lo que cuenta no son los substratos sino las interacciones”. De allí la observación enteramente exacta acerca de que lo que permite calificar de “sociales” a las “representaciones” no es necesariamente “los soportes individuales o grupales” sino “el hecho de que estas Representaciones sean elaboradas en el proceso de intercambios y de interacciones” (Moscovici, citado por Araya, 2002: 8-9).

Escenarios de interacción

Los Escenarios de interacción son cruciales para observar la magnitud y el significado que tienen las Representaciones Sociales de Identidad de Género en los distintos procesos de materialización de las mismas. Esta

materialización se da en diversas y complejas experiencias que permiten identificar elementos-clave para descifrar los contenidos y sentidos que contienen dichas representaciones.

Una de las experiencias nos permite ver la forma como interactúan los distintos elementos comprometidos en los Escenarios de interacción; la expresa un docente en los siguientes términos: “Llega un tiempo en el que uno quiere pasar más tiempo con los amigos, aunque no tenía muchos, pero sí tenía uno que fue el de mi infancia, en esa edad entre 8 y 10 años, en ese tiempo pues ya estaba en la escuela donde compartíamos”. En este mismo sentido, otro compañero relata: “En la escuela o en el barrio, con mis amigos, se sentía presión para jugar aparte niños y niñas, determinados juegos; sobre todo cuando salíamos a jugar con los amigos de la calle, el barrio, la cuadra, porque uno respondía como si alguien lo estuviera juzgando”. Estos relatos permiten hacer una interpretación desde la teoría de Goffman, quien dice: “La sociedad está organizada sobre la base de que cualquier individuo con ciertos rasgos sociales, tiene un derecho moral a esperar que los demás lo valoren y traten de un modo adecuado. Conectado a este principio está un segundo principio: en el cual un individuo que implícita o explícitamente da a entender que tiene ciertos rasgos sociales debe ser de hecho lo que pretende ser” (Goffman, 1959: 1-14). Como se advierte, las Representaciones de Identidad de Género se dinamizan gracias a las interacciones dentro de los procesos de materialización que los y las docentes exponen desde su propia experiencia, y en ellas se evidencian tendencias basadas en la diferencia de género, en este caso sobre el predominio de lo masculino.

Analizando los relatos de los y las docentes y lo que para ellos y ellas constituye la formación en Representaciones Sociales de Identidad de Género, resulta revelador el modo como se dan las interacciones y sus incidencias en los sujetos implicados, como lo ilustra lo relatado por uno de los participantes: “Soy el único hijo

hombre. Mi papá me llevaba y mi mamá permanecía con mis hermanas que son dos. Me la pasaba con mi papá y en los trabajos que él hacía. Él me decía: “estos son los trabajos de los hombres y los hombres tenemos que hacer estos trabajos”. Y pues a veces me llevaba a fútbol, al estadio, y a ver juegos que realizamos los hombres. Y él me decía: “esto es lo que usted tiene que jugar o lo que tiene que aprender a jugar”. Más o menos como inconscientemente me iba diciendo: este es el camino, porque yo me la pasaba con él y nos la pasábamos jugando muchas cosas que él me enseñaba. Y a medida que uno va creciendo y en el caso mío también los amigos mayores eran los que decían: Los hombres acá las mujeres allá, las mujeres no deben jugar fútbol y pues uno hacía caso. Incluso es tan común que hoy en día lo asuma como tal y me parece normal”. Sin duda, esta experiencia encaja en lo que Goffman (1959) dice respecto a la forma como la interacción (es decir el <cara-a-cara>) puede ser definida como una influencia recíproca de los individuos sobre las mutuas acciones. Esta influencia es mayor cuando el sujeto permanece en una mutua e inmediata presencia física. Por ello, como complementa el autor, una actuación se da en un proceso donde la actividad de un participante sirve para influir de algún modo sobre cualquiera de los demás participantes.

El discurso expresado por el docente y su relación teórica se complementan con lo que sostiene Moscovici (1992), cuando plantea esa estrecha asociación entre las Representaciones y las comunicaciones, en el sentido que las Representaciones son confeccionadas en el curso en que se entablan las comunicaciones, como bien lo evidencia el ejemplo señalado. Es indispensable aclarar que las Representaciones no se deben concebir como producto hecho para luego divulgarlo, sino la manera como las Representaciones adquieren forma y valor siempre que estén circulando. De acuerdo con estos planteamientos teóricos se puede resaltar cómo estas Representaciones siguen dependiendo de una dinámica social, donde se supone se da comunicación y vínculo social, ya sea real o simbóli-



co. En este contexto, es bueno advertir, que pueden incluso existir Representaciones d o m i n a n t e s impuestas de forma involuntaria o inconsciente al sujeto. Según esto sería pertinente preguntarnos: ¿Circula todavía dentro de los docentes este t i p o de Representaciones de Identidad de Género? Y, si es así, ¿Cómo lo está asumiendo el d o c e n t e e n f o r m a c i ó n ? ¿Reflexiona o no frente a esto?

Para seguir este análisis es p r e c i s o

evidenciar afirmaciones de los docentes que tienen

relación con la forma como actúan o participan en la interacción. Por ejemplo: “El lugar donde anduve mi infancia, los amigos de la cuadra, de la calle, prácticamente la mayoría eran 'niños' y 'las niñas' hacían casi siempre sus actividades dentro de las casas”. “Los niños” eran más de estar en la calle, de salir a jugar todos los juegos de coger... teníamos más libertad, digamos de poder salir y entrar cuando se quería mientras que 'las niñas', por lo general, estaban más en sus casas”. Esto tiene directa relación con las explicaciones de Goffman (1959), cuando hace ver en las interacciones unas actuaciones que bien pueden considerarse como audiencias, como observadores o como coaparticipantes. En este sentido, como se ve con claridad en el discurso del docente, la pauta de interacción es preestablecida por la misma sociedad, la que a su vez se despliega durante una actuación, la

cual puede ser de nuevo presentada o desplegada en otra u otras ocasiones para llegar a llamarse “parte” o “rutina”. Estos últimos son términos situacionales fáciles de relacionar con términos convencionales estructurales. Siguiendo a Goffman, y gracias al significado que cobra el ejemplo, un individuo o actor (performer) realiza la misma parte o papel ante la misma audiencia en distintas ocasiones; con esto, es probable que surja una relación social, llegando en un momento dado a asumirse como rol social. Así, esto genera una realización de derechos y deberes ligados a un status, propiciado, como vemos en el ejemplo, por los actores (audientes, observadores o coaparticipantes).

Lo anterior muestra ese vínculo que posibilita la materialización de las Representaciones Sociales de Identidad de Género, desde el momento en que éstas son construidas en situaciones de práctica social -el ejemplo lo muestra-, como cuando vemos a ese docente en formación como actor social inscrito en una posición y lugar social. En este momento se va dando la Representación y ésta depende de esas normas, ideologías y prácticas institucionales asociadas a la posición y status en el que se encuentra inmerso, según lo expresa Plon (1975) y Guilly (1980). La pregunta frente a esto sería: ¿Asumen los y las docentes en formación los roles ya determinados como si fuesen normas, sin detenerse a reflexionar, intuir y negociar frente a los mismos?

De otra parte, si seguimos interpretando el ejemplo y buscamos el significado que adquiere en lo que se refiere a las Representaciones Sociales, podemos, con base en Doise (1984), mostrar la forma como las Representaciones son el resultado o parte del bagaje cultural de una sociedad, siempre que en el mismo proceso se privilegie el contenido de ese conocimiento social. En este punto, el autor deja ver cómo el lenguaje, considerado como un producto cultural, se constituye en un momento dado en aspecto central, cuando el individuo determina la Representación que prefiere. Esto, sin olvidar la forma como esos

contenidos de socialización adquieren memoria colectiva cuando llegan a pensarse, interpretarse y materializarse en procesos de objetivación, presentes en la realidad expuesta por el individuo –como en el caso del docente en formación cuando va eligiendo dónde juega y con quién juega-.

En este análisis, considerar evidencias como las que brindan los ejemplos permite visualizar en el fenómeno estudiado que lo verdadero en una intervención social no es tanto la comprensión de la realidad objetiva de una situación, sino conocer y comprender tanto la manera como los grupos se apropian de esa realidad, así como también observar cómo las prácticas sociales gestan y mantienen determinadas versiones de las mismas.

Otro ejemplo expresado a través de los discursos de los docentes que están relacionados con los Escenarios de interacción, entendidos como espacios donde se desarrolla la trama de la vida, se describe así: “cuando niño me parecía raro jugar <stop>, pues para mí era un juego de niñas, no era que no me gustara pero sentía vergüenza al hacerlo. Existía un temor a ser juzgado”; y enfatiza; “no lo practicaba no porque no me gustara, sino por el temor que esto producía frente a los compañeros y el juzgamiento de quienes pudieran a uno verlo”. Frente a lo anterior otro estudiante afirma: “cuando estaba solo con mis compañeras jugaba <stop>, pero cuando me rodeaba de mis amigos qué vergüenza llegar a jugar eso” (Discurso estudiante en formación de segundo semestre, Cread Bogotá, noviembre 2007).

La interpretación de esta experiencia, desde la perspectiva teórica de Goffman (1959), nos remite a “escenarios y bastidores”, términos que se entienden como “los escenarios” donde se representa el teatro de la vida cotidiana, que son lugares reales, físicos. En este sentido, la realidad se compone de estratos: El mundo material es el estrato básico. En él, los individuos se ubican en cuanto cuerpos físicos reales y realizan rituales que generan un segundo nivel de realidad: las instituciones

sociales construidas socialmente. “El escenario”, es el lugar donde tiene lugar la Representación, encontrando que los diversos accesorios buscan causar una cierta impresión y facilitar un cierto tipo de Representación, mientras que los “bastidores” son lugares no visibles desde el “escenario”. este es el lugar donde se guardan los instrumentos materiales para preparar el “escenario”, para limpiarlo después de la Representación y donde se esconde la basura (además de la basura física, hay una basura social que también se oculta entre bastidores). Los “bastidores”, a su vez, son también el lugar donde los actores se reúnen antes y después de la Representación, tanto para ensayar y planificar (antes) como para comentar y relajarse (después). A veces hay lugares específicos que sirven como escenarios (salones, salas de reunión, salas de exhibición comercial...) o como bastidores (cocinas, cuartos de baño, almacenes...). Sin embargo, el mismo lugar puede servir como “escenario” o como “bastidores” en distintos momentos (el cuarto de baño es especialmente limpiado para los invitados, la sala de reunión es barrida después de la reunión).

Asimismo, lo anterior se incluye en lo que a partir de las teorías Goffman, se denomina “La fachada social”, entendiéndose como el contexto en el que se desempeña un rol, y donde aquello que llama “fachada personal”, es, esa apariencia del actor y su modo idiosincrásico de desempeñar el rol. Esto se puede confirmar con lo expresado por una de las docentes en formación: “no es que quiera decir que sea yo la sufrida, porque por ejemplo mi esposo, él si va y juega tejo; mientras a mi me toca en casa: lave, planche, cocine. ¡No, no, no! Cuando salimos a paseo él muy tranquilo se la pasa hablando; sale, mira, pero siempre le toca a uno atenderle, y si sale me toca esperarlo, pues haga, aquí y allá cosas”. Otra docente señala: “En mi caso particular me gusta que todo esté en orden, y mi esposo es un poquito desordenado; un poquito no, mucho, pues aunque soy perezosa sé que tengo que lavar la loza, porque el desorden se ve más; y cuando le digo a él voy a lavar, aunque sabe que no me gusta, dice siéntese aquí y ahorita más

tarde la lava. Es cuando uno sabe que es uno quien tiene que hacerlo, no digo que mi esposo no colabora, “sí colabora”, pero el cargo de la casa casi siempre es a la mujer a quien le toca”. La estudiante termina su relato, diciendo: “Yo creo que cuando era adolescente, hubiera sabido que teníamos más carga, no me había casado; pero sí, cambia bruscamente la relación”. Ejemplos como los expuestos por las docentes en formación encajan, sin lugar a dudas, con explicaciones hechas por Goffman, desde su enfoque dramático cuando dice que la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual. El actor desempeña un papel en presencia de una audiencia. El actor es un actuante (performer): presenta una actuación a una audiencia, la cual reacciona con aprobación o desaprobación. Aquí Goffman nos proporciona en “La presentación del yo...” una descripción fenomenológica de distintos aspectos de una actuación. Además resalta la presentación del sí mismo del actor en la sociedad, siendo este problema crucial en el que se centra el interés sociológico. Pues el problema aquí, es el de la interrelación entre la autorrealización, por una parte, y el cumplimiento de las prescripciones de los roles sociales, por otra.

De esto se pueden desprender interpretaciones que Goffman (1959) hace ver, las cuales a partir del discurso de los y las docentes se hacen aún más evidentes, cuando vemos cómo sus roles sociales tienen ciertamente una fachada que el individuo encuentra ya hecha, pero también es algo que se representa- en este caso de Identidad de Género. Sin embargo, su base aunque expresiva puede ser susceptible de negociación en el transcurso de las interacciones a las que hay lugar. Es, en fin, un espacio en el que se ejercita una competencia, un medio para el individuo de afirmar sus cualidades de persona social, “no” la evidencia de su naturaleza humana - repetir lo que por años se ha venido haciendo -... La distancia del rol que nos presenta el autor, no equivale al anonimato o a la despersonalización, sino más bien a un

elemento vital inserto en el juego de las Representaciones, de las definiciones de la situación, en la competencia misma del sujeto como actor social. En sí la imagen del individuo que el autor nos presenta es la de “un prestidigitador, de alguien que sabe adaptarse y conciliar, que cumple una función mientras aparentemente está ocupado en otra. Entonces es cuando cabe la pregunta: ¿En algún momento los y las docentes han llegado a reflexionar sobre su anonimato en el cumplimiento de roles, y frente a esto se han detenido siquiera a pensar en la posibilidad negociada de cambio en estos mismos roles?

Por tanto, a manera de recomendación, se llama la atención en la tarea de constatar la forma como las Representaciones Sociales tienen la necesidad de ser vistas en sus procesos tanto implícitos como explícitos, sobre todo a la luz de “La socialización, como un aprendizaje social dinámico”, que sin duda alguna, implica una constante interacción y búsqueda de equilibrio entre las necesidades personales y las demandas del ambiente. Esta interacción social es la que se constituye en un proceso de vital importancia para la formación de la Identidad de Género, y que se conceptualiza como lo dice Navas (1990), en aquello que se materializa, que es aprendido, reforzado y sancionado dentro de la sociedad, implicando con esto el aprendizaje de normas que informan a las personas de lo obligado, lo permitido y lo prohibido.

Prácticas sociales

La visualización anterior sobre “Agentes de socialización” y “Espacios de interacción” hace esclarecer y configurar el sentido que tienen las “prácticas sociales” de las y los participantes. A partir de esto se puede interpretar la actividad del sujeto desde concepciones como las expresadas por Pecheux (1975), quien afirma que al contar con un sujeto activo se tiene la posibilidad de interpretarlo a través de un disfraz ideológico, debido a que éste oculta el papel determinante de las relaciones de producción. En estas

relaciones, de las que cada sujeto resulta totalmente dependiente, las Representaciones responden a algo engendrado por las “prácticas sociales”, siendo entonces las Representaciones el reflejo del modo de producción en que están insertos los individuos.

Este marco teórico complejo se comprende mejor a través de los ejemplos vistos en las prácticas de los y las docentes, que precisamente hacen parte de esa producción que en algún momento comenzó a tomar vida, como lo dejan ver los ejemplos antes citados. Esto permite apreciar, desde lo dicho por Beavois y Joule (1989), la forma como las Representaciones se van generando mediante un proceso de racionalización, que de algún modo no se refiere a un saber, sino que resulta de aquello a lo cual debe responder. Esto debido a que dentro de la interacción social que mantiene el individuo, se ve enfrentado a un conjunto de amenazas, consecuencias o remuneraciones que llegan en un momento dado a ocasionar la producción de su conducta. Frente a esto, Ibáñez (1989) erige como concepción privilegiada “la base material” de la Representación. Porque de algún modo, ésta se va definiendo como un proceso de adaptación cognitiva de los agentes sociales a sus condiciones prácticas de existencia. Es en expresiones como la antes citada, donde los docentes van adquiriendo, en cierta forma, conductas obligadas –no jugar <stop>- que las relaciones sociales instituidas les exigen en el transcurso de su vida cotidiana. De algún modo, este ejemplo, como lo plantean Beavois & Joule, muestra la forma en que estas “prácticas sociales” empiezan a crear las Representaciones Sociales, en este caso las de Identidad de Género.

Así pues, la “Práctica social” permite observar el proceso que da curso a la formación de las Representaciones Sociales de Identidad de Género, como lo muestra lo expresado por un participante: “En época de navidad marcaban mucho los regalos que le daban a los niños”, y precisa: “A los hombres nos regalaban carros”, “como soy de la costa y me gustaba el boxeo

entonces le regalaban guantes para que practicara”. Mientras que a las niñas, “casi siempre les regalaban juguetes para oficios de la cocina”, ante esto, “Uno no se iba a jugar que hice el café, que hice el no sé qué, la sopita no, no”, “uno no hacía nada de eso”. Y concluye: “cuando se organizaban actividades por la noche, entonces uno buscaba compañeros para boxear, y “ahí” “no” “participaban la niñas”, esas eran actividades exclusivas de los hombres, y por lo tanto, eso fue como marcándonos a nosotros a hacer una diferencia entre... bueno esto como que me pertenece a mí y lo otro como que le pertenece a las niñas”. En este discurso se avizora la forma como los factores sociales ligados, por un lado, a la historia de grupo, y por el otro, a su memoria colectiva, intervienen en la formación las Representaciones Sociales, interrelacionándolas de manera decisiva en un proceso tanto temporal como histórico.

Según Grize, Vergés & Silen (1987), los factores sociales involucrados en dicho proceso generan las llamadas “matrices culturales de interpretación”, que son las que le dan el contenido social a una Representación. Explican estos autores que de algún modo son estas matrices las que establecen un marco cultural de comportamientos y conocimientos anclados en lo colectivo, pero transmitido a la vez por mecanismos como la escuela, la familia, la iglesia, entre otros. Esto es lo que se percibe cuando el docente en formación dice: “eso fue como marcándonos”, expresión que apunta a una recomposición social que, en un grupo determinado, llega a ser el modo en que interpreta hoy en día sus prácticas.

Es en el marco de este proceso en donde adquiere significación cada expresión contenida en el discurso de las docentes, que permite advertir aspectos- clave como, por ejemplo, cuando manifiestan: “Cuando era joven tenía menos responsabilidades que hoy día”. “Al estar casada se triplicaron por completo mis responsabilidades”. La explicación de este cambio, según ella es que “en la niñez uno se la pasa jugando, en la

adolescencia los papás le dan responsabilidades caseras, haga sus deberes que tiene que tender la cama, y uno cree hasta ahí: mi papá cómo exagera"... "Pero cuando uno se casa", "se da cuenta que toca jugar a hacer los deberes, toca ir a trabajar, ir a estudiar, tiene uno tantas cosas... El cambio es brusco". La participante agrega: "Como me gusta que todo este en orden, entonces mi esposo es un poquito desordenado, un poquito... mucho"; "me toca además lavar la loza, porque el desorden se ve más y le digo a mi esposo: Voy a lavar la loza por si me ayuda, pero en lugar de esto, dice: "fresca, descanse y más tarde la lava". Además, aclara: "no es que no colabore, pero el cargo de la casa siempre le toca a uno de mujer". "Yo creo que cuando era adolescente y si hubiera sabido que teníamos más carga, no me había casado".

Como se advierte, para entender "prácticas" como las anteriores es indispensable visualizar, en la dependencia de las mismas, su dimensión socio-cultural. La razón es porque este tipo de "prácticas" son consecuencia de factores ligados al sistema de normas y valores, que en un momento fueron asimiladas a través de interacciones con "agentes primarios" o "secundarios" de socialización. Con relación a esto, Beavois & Joule (1989) sostienen que cuando la sumisión de las personas es consentida por ellas mismas, de un modo u otro constituyen anclajes de Representaciones Sociales, en este caso como las de Identidad de Género. En este mismo sentido, (Abric, citando a Moscovici, 1989:21), puntualiza que las Representaciones Sociales proporcionadas a partir de ciertas "prácticas" surgen de un esquema de autoridad al cual respondemos. En virtud de lo expuesto, vemos que el oficio de la casa se asume como una práctica lícita y admisible, tanto a nivel de la toma de posición asumida por la docente como también por la de su esposo. En cierta forma la conciben como un compromiso, porque la sociedad, de la cual somos resultado, la acepta sin llegar a cuestionarla.

La situación planteada corresponde a lo que Beavois, et al., señalan como factores ligados a la actividad del sujeto, en cuanto a que el sujeto "sumiso" de sus "prácticas", pone en escena sus representaciones aceptando la situación, como lo hace la docente; pero, a su vez, la padece. Esto muestra de manera fehaciente la falta de conciencia de los procesos de construcción, o de reapropiación de la realidad que justamente los estudios sobre las Representaciones han logrado poner en evidencia. Frente a esta alarmante realidad, cabe preguntarse: ¿En los procesos pedagógicos que se desarrollan en la actualidad dentro de las licenciaturas se ha indagado el nivel de conciencia que tienen los docentes sobre la "prácticas sociales" que realizan en su cotidianidad?

Otras situaciones que ejemplifican la forma como las "prácticas" determinan las Representaciones Sociales, las encontramos en experiencias - por un lado - de un participante "separado", y por el otro una participante "hija abandonada por su padre cuando estaba pequeña". El participante dice: "Tengo una hija y desde que me separé, la verdad, no la he vuelto a ver", "porque me duele, pues para mí es traumático ver a mi hija y tener que dejarla después de unas horas". "Entonces es mejor arrancar con el problema y evitar verla para hacerlo menos duro". Continúa el relato manifestando: "detrás de mi historia hay cosas"... "Por ejemplo, como hombre, a mí también me pasó lo mismo, tuve a mi mamá no más y mi papá no vivió conmigo y eso pues..., el papá a pesar de todo es un apoyo, es una base sobre la que uno muchas veces deposita sus ideales, y pues ahorita que soy papá, entonces me pongo a analizar de qué manera me hizo falta mi papá". "Es así como hoy día, con mi hija, prefiero no ir a verla, por orgullo y evitar también ver a mi esposa con otro".

Lo expuesto por el compañero provoca en la participante abandonada por su padre esta apreciación: "Entonces uno abandona a sus hijos, no debe ser así, hay que pensar en los hijos y su bienestar y no en uno, pensar cómo

se sentirán si no ven a sus padres; a su papá de pronto dándole un abrazo de cariño, expresándole que lo quieren, de pronto si su hija no lo ha visto; que va a sentir que ella fue un error, entonces para uno como hija es más frustrante”. La participante aclara: “Por ejemplo, a mí me preguntan por mi papá, dónde está y para mí está muerto, yo no tengo papá, para mí, está muerto, así no lo esté. Porque él en ningún momento me dio el apoyo que necesitaba, ni al menos, estar ahí para hablarme, para entenderme, para escucharme, entonces para mí está muerto y ya”. La docente continúa reflexionando: “He ahí el dolor que 'yo' tengo y también la inseguridad, de pronto con quien ahora es mi pareja, a mí me da miedo que de pronto me pase, lo que le pasó a mi mamá y de pronto eso ha contribuido a que yo tenga inconvenientes con él que ahora es mi compañero. Por eso me da miedo, de pronto haga lo mismo que mi papá hizo con mi mamá y que mis hijos lleguen a sufrir eso del abandono, porque 'yo' lo viví y no quiero que mis hijos lo vivan, porque puede que mucha gente tenga la imagen de un padre con el signo pesos y no más, de pronto eso pasa y no siempre es así”; “porque hay etapas de la vida en que uno necesita la presencia de un padre, 'yo' por ejemplo, hace poco, en diciembre, lo necesité como papá y no, no lo tuve, eso fue muy triste”

Los discursos expresados por los docentes en formación - el participante “separado”, y por la participante “hija abandonada por su padre cuando estaba pequeña”- dan cuenta de cómo en manifestaciones de esta naturaleza, como lo señala Heider (1927), un individuo percibe su entorno social, mediante procesos de percepción social donde aparecen elementos centrales, constitutivos, del pensamiento social. En estos procesos, los pensamientos expresan un orden desde la realidad experimentada y se orientan a la configuración y organización y de las Representaciones de Identidad de Género.

Según lo anterior, vemos que las expresiones dadas por él y la docente en formación cumplen una función generadora de lo que hoy

en día él y ella son, porque tanto hombre como mujer tienen un recuerdo de lo que los agentes primarios –familia- en un momento dado significaron para ellos, y desde este aspecto generador, su vida y forma de ser toman un sentido que termina convirtiéndose en una función organizadora –llamada núcleo central-. De esta forma, la naturaleza de sus experiencias a través de sus prácticas familiares van dando un sentido a lo que ahora son sus vidas. Aunque no se perciba con claridad, existe una estabilidad marcada tanto en la docente, como en el docente, con base en un hecho común: “el hecho del abandono que tuvieron de sus padres en la niñez”, que sin lugar a dudas siempre está presente en la vida de cada uno de ellos. Así, observamos que el docente en cierta forma siente culpabilidad frente a su experiencia de separación, por el hecho de haber sido abandonado por su padre cuando era niño. La docente, a su vez, se culpa de la inseguridad que hoy en día siente con relación a su pareja por la experiencia del abandono de su padre, y entonces concluye: “No quiero repetir mi historia con mis hijos”, aunque esto no significa que sus representaciones, actitudes y comportamientos se orienten hacia esa intención explícita, mas no interiorizada. En consecuencia, podemos afirmar que estos ejemplos demuestran cómo a través de estas “prácticas sociales” se da la perennidad de una situación vivida en contextos movibles y evolutivos, y cómo, en este tipo de situaciones, el elemento central será el que más se resistirá al cambio.



Sentido de la enseñanza y la formación

Al culminar la anterior visualización sería importante preguntarnos de manera incansable: ¿Cuál es el sentido de lo educativo en esta panorámica, y cuál la función de las instituciones Educativas ante la falta de equidad de género manifiesta?

Este interrogante encierra un planteamiento que se debe tomar en cuenta: Incluir, educativamente, tiene que ver con la demanda asumida desde la misma sociedad. Por tal razón, es indispensable revisar teóricamente el sentido y trascendencia que cobran las prácticas pedagógicas desde los contextos de desarrollo curricular, puesto que “el problema de fondo tiene su origen en el nivel de la Formación Docente, ya que es en el trayecto de dicha formación en donde se sientan las bases para la construcción de las identidades pedagógicas que operarán en la práctica como condición –favorable o no- de la inclusión y del aprendizaje” (Reinoso, 2005:1). Consecuente con esto se producen identidades sostenidas por un encuadre desde donde se posibilita la configuración de particulares espacios institucionales, dando curso a lo que en las instituciones de formación se le denomina Currículo para Formación Docente.

Lo anterior, visto desde la transversalidad de la experiencia, tiene una connotación de yacimiento, construcción o estructuración en los procesos donde se potencializa el Yo Profesional, la identidad profesional y las Prácticas Pedagógicas. Razones que dan lugar a considerar importante el manejo de diferentes elementos que suscitan una mayor asimilación y cuestionamiento frente a la Formación Docente.

Un primer elemento imprescindible es el manejo y diferenciación entre “enseñanza y formación”; aunque muy relacionados, las diferencias sustantivas entre estos dos conceptos son necesarias para su

caracterización y reflexión en esta dinámica. Desde esta premisa, la “enseñanza” se debe considerar como una actividad de carácter político dirigida a sujetos en formación, mientras que la “formación” tiene su énfasis en acciones desde un carácter reflexivo desde él y hacia el mismo sujeto, con una orientación muy peculiar hacia el fortalecimiento de su propio desarrollo.

Desde esta concepción, Reinoso (2005) considera que la Formación Docente se da como “Una dinámica del desarrollo personal”, aunque Ferry la define como un proceso diferente del aprendizaje, en razón de que “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación (...) Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre representaciones. Es un “espacio transicional” fuera de tiempo y lugar, pues el proceso de formación consiste en “anticipar situaciones reales y, a favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (Guilles, 1997:53).

Además, Guilles afirma que un sistema de formación (la articulación de la institución formadora y su proyecto) tiene efectos sobre los docentes. Según las características del sistema formativo se derivan tres modelos de formación: 1) Modelo de adquisiciones que consiste en hacer adquisiciones de conocimientos y saberes prácticos; 2) Modelo de proceso donde lo importante es vivir experiencias que permitan al docente ampliar la visión de la realidad definiendo estilos o maneras de hacer; y 3) Modelo de análisis para que conocimiento y experiencia puedan ser integrados, y estas experiencias sean realmente portadoras de cambios, de transformaciones sobre sí mismos, es necesario aprender a pensar, a analizar las situaciones en su singularidad. “Formarse es entrenarse a analizar y a entender”. (Guilles, 1987: 53-54).

Se finaliza suscitando una revisión a las consecuencias que el sistema de formación genera en los formadores, resaltándolos como ampliamente significativos para efectos de

esta reflexión, pues a través de los modelos señalados se ponen en escena las Representaciones Sociales de Identidad de Género, fundamentales para explorar y comprender los sentidos y concepciones que dinamizan en este caso los docentes en formación. Lo cual muestra, entre otras cosas, el papel tan importante que cumple un verdadero proceso de formación, en cuanto a que éste es el organizador de las relaciones pedagógicas condicionantes no solo de los vínculos psicológicos (identificaciones, afectos, etc.), sino también los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.).

Conclusiones

Se plantea, primordialmente, la necesidad de orientar y materializar nuevas Representaciones Sociales de Identidad de Género, en dos direcciones: La primera, destinada a los “agentes de socialización”, sobre el aspecto secundario; y la segunda, en torno a los “escenarios de interacción” sobre los marcos secundarios. Se señalan estos dos componentes, porque ellos constituyen una posibilidad de reflexión y de construcción sobre todo en aquellos aspectos donde la inequidad, injusticia y subordinación tienen lugar. Como complemento de éstas se alude a la importancia a la responsabilidad que los docentes, agentes dinámicos, pueden tener desde ya como docentes en formación.

En el primer caso, los “agentes secundarios” como posibilitadores son claves en las etapas donde se establece este tipo de socialización. Como sujetos enmarcados en un determinismo subjetivista, como lo mencionan Berger y Luckmann (1983), puede ser una posibilidad de explorar desde sus potenciales formativos, donde la voluntad del sujeto se puede guiar hacia una construcción justa de su propia realidad.

Incluso lo anterior se complementa con lo manifestado por Alba (1993), quien destaca dentro de estos agentes al sistema educativo, por constituir el ámbito formal

para la transmisión cultural entre generaciones, fijando la atención específicamente en la socialización efectuada en el contexto, con medios y órganos especiales, donde actúan, grupos e iguales que intervienen en el proceso de socialización. Además, Su influjo se filtra a través de múltiples vías como: El currículo, a partir de las asignaturas impuestas, desde el contenido de los programas y libros de textos. El conjunto de actos que constituyen los ritos de la escuela suponen igualmente un importante instrumento de socialización: La escuela, al ser el primer ámbito donde los individuos experimentan la competitividad, la necesidad de productividad y rendimiento, ritmos horarios y secuencias fijas e impuestas. El propio profesor constituye un modelo de autoridad que representa - queramos o no - la Identidad de género, apoyado en conocimientos específicos, y que en definitiva va transmitiendo valores determinados. No en vano todos los sistemas políticos procuran controlar cuidadosamente la selección de individuos que van a desempeñar el papel de docentes; sin embargo, falta mayor reflexión visionaria de lo que este ejercicio representa.

En el segundo, los “escenarios de interacción”, visualizados desde los marcos secundarios, y donde el sujeto ancla sus Representaciones, se tiene la posibilidad de proporcionar al sujeto el equilibrio y el poder en su “Yo”, para que desde su reconocimiento pueda llegar a direccionarse dentro de las posibilidades de la diferencia entendida como medio para conseguir el fin de la equidad como resultado. Consecuente a la posibilidad de recrear mundos donde el poder del “Yo” tome equilibrio, se plantea - a manera de recomendación - la tarea de constatar la forma como las Representaciones Sociales tienen la necesidad de ser vistas en sus procesos tanto implícitos como explícitos, sobre todo a la luz de “La socialización, como un aprendizaje social dinámico” que, sin duda alguna, implica una constante interacción y búsqueda de equilibrio entre las necesidades personales y las demandas del ambiente.

Afirmando la necesidad de develar esta interacción social, porque es la que se constituye en un proceso de vital importancia para la formación de la Identidad de Género, y que se conceptualiza, como lo dice Navas (1990), en aquello que se materializa, que es aprendido, reforzado y sancionado dentro de la sociedad, implicando con esto el aprendizaje de normas que informan a las personas de lo obligado, lo permitido y lo prohibido.

En el contexto de estos dos abordajes, asume un papel importante la funcionalidad que llegan y pueden tener los docentes como agentes educativos, siempre y cuando en sus acciones y prácticas pedagógicas se recreen esquemas intencionados como agentes socializadores. De este modo, pueden coadyuvar en la construcción activa del nuevo orden social que imprima una direccionalidad hacia la equidad de los sujetos que interactúan dentro de la diferencia.

Sin embargo, las posibilidades no se dan con el solo hecho de manifestar las intenciones. Para llevarlas a la realidad, es necesario incursionar en las “prácticas” para que dentro del quehacer cotidiano se dé una revisión concienzuda, sobre esos marcos culturales anclados en la memoria colectiva –familia, escuela, instituciones y movimientos asociativos, entre otros, tal como lo sostienen Grize, Verger & Silem (1987). Además es necesario poner en duda ese fondo cultural e histórico, anclado, por un lado, en los factores ligados a las normas y los valores y, por el otro, a factores ligados al sujeto. Sobre todo en aquellos esquemas de sumisión y racionalización desde las prácticas imbricadas en Representaciones, como lo señalan Beauvois y Joule (1989) desde la sumisión, Ibáñez (1989) frente a las Representaciones relacionadas con la autoridad, y Flament (1989) con las Representaciones prescriptivas y que pueden ser moduladas acorde con situaciones reversibles o no.



Referencias

Abric, Jean-Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

Alba, Carlos, Rosales, Fernando, (1993). *Proyectos organizacionales empresariales en México*, Cuaderno 6, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.

Araya, S. (2001). *La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza*. San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.

_____. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica.(FLACSO), octubre 2002.

Beauvois J L. Joule R:V Monteil J.M., Avant- Propos. In J.L Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil (Eds) (1989). *Perspectives cognitive et conduits sociaux*. 2. *Représentations et processus cognitifs*. Cousset, Delval.

- Berger, P y Luckman (1983). La construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrurtu editores.
- Doise W, (1969). Intergroup relations and polarization of individual and collective judgements, *Journal of personality and Social Psychology*.
- Espejo L. Ruby L. (2008). Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. "Representaciones Sociales Sobre Identidad De Género, En Docentes en Formación Como Licenciados en Educación Básica". Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Gilles Ferry (1987). El Trayecto de la Formación. Barcelona. Paidós. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- _____ (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guilly. P (1972). La edad crítica. Buenos Aires: Universitaria.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*, Doubleday, N. York.
- _____ (1967). *Interaction Ritual*, Doubleday, N. York.
- _____ (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Allen Lane The Penguin Press, Londres.
- _____ (1981). *Forms of Talk*, Basil Blackwell, Oxford.
- _____ (1983). «The interaction order», *American Sociological Review*, vol. 48.
- Heider, F.(1958). *The Psychology of Interpersonal Relations* Hillsdale, New Jersey: LEA
- Ibañez, Gracia. (1988). Tomas (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Carto-tec, S.A./Sendai Ediciones. Impreso en España.
- _____ (1994). La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. En: Montero, M. (coord.). *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas: AVEPSO.
- Moscovici, S. (1984a). The phenomenon of social representations. En: Farr, R., Mocovici. *S.European Studies in Social Psychology*. París, Francia: Cambridge University Press.
- _____ (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: elements pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. París. Francia: PUF.
- _____ (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: elements pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. París. Francia: PUF.
- _____ (1991). *La Psicología Social I*. Barcelona, España: Paidós.
- _____ (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- _____ (1981). *La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1984). *El campo de la psicología social*. En: Moscovici S. *La psicología social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Navas, María Candelaria (1990). "Conceptualización de Género" En: "Revista <Mujeres centroamericanas ante la crisis, la guerra, la guerra y el proceso de Paz>". FLACSO- UNICEF.
- Pierre Jakez Hélias (1975). *Le cheval d'orgueil*, París: Plon.
- Roland Barthes (1980). "La cámara Lúcida". España: Gustavo Guilli.
- Pècheux M. (1975). *Les vérités de la Palice*, París: Maspèro,
- Reinoso, Marta (2004). *Instituciones educativas en contextos adversos. Ensayos y reflexiones*. Secretaría de Ciencia y Técnica – UNPA. Informe Final Código 29/C007. Río Gallegos.
- _____ (2005). "Formación Docente y prácticas inclusivas. Dilemas de la transmisión". Conferencia dictada en las "Jornadas Docentes del Programa Políticas de Equidad". Consejo de Educación de la Provincia de Santa Cruz.

