

Ana Lucía Villarreal
Coloquio: educación y género
Educación, vol. 25, núm. 1, 2001, pp. 157-190,
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44002515>



Educación,
ISSN (Versión impresa): 0379-7082
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MEMORIA COLOQUIO: EDUCACIÓN Y GÉNERO

Ana Lucía Villarreal¹

El Programa de Investigación en Educación y Género (PIEG), del Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), pone a disposición de las personas interesadas en la investigación sobre la temática de educación y género, la memoria del Coloquio del mismo nombre, realizado el jueves 17 de agosto del 2000, como parte de las actividades de celebración del Vigésimo Aniversario del IIMEC.

La memoria incluye los resúmenes de las ponencias de las investigadoras del Programa, quienes expusieron tanto una síntesis de cada una de las investigaciones, como sus respuestas / comentarios a las preguntas generadoras que se les plantearon, con el propósito de ir concretando aportes específicos producto de las investigaciones, ellas seleccionaron cuáles responder, ya que se plantearon como una guía.

Resumen: *La memoria incluye los resúmenes de las ponencias de las investigadoras del Programa, quienes expusieron tanto una síntesis de cada una de las investigaciones, como sus respuestas / comentarios a las preguntas generadoras que se les plantearon, con el propósito de ir concretando aportes específicos producto de las investigaciones, ellas seleccionaron cuáles responder, ya que se plantearon como una guía.*

Las preguntas generadoras son las siguientes:

- ¿Cuál es el impacto que ha tenido o tendrá la investigación en el aula?
- ¿Qué aportes se pueden derivar de su investigación para la reformulación/replanteamiento de políticas educativas en Costa Rica?

- ¿Cuáles pueden ser los aportes de su investigación para la construcción de una práctica educativa democrática, humanista, no sexista y con equidad genérica?
- ¿Cuáles son los cambios en su práctica profesional/docente que se han producido durante el proceso de investigación?
- ¿Cuál ha sido el aprendizaje personal generado en Usted durante el proceso de investigación y que ha conllevado un proceso de autotransformación, cuestionamientos y/o cambios que se han originado en el proceso de investigación?
- Recomendaciones concretas para la construcción de un proyecto educativo que permita:
 - * igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.
 - * eliminar la discriminación genérica y la violencia en general y contra las mujeres en particular, y,
 - * promueva el respeto a los derechos humanos.

Para el coloquio se plantearon los siguientes propósitos:

- Compartir los resultados y los procesos de los proyectos de investigación que se están desarrollando en el Programa de Investigación en Educación y Género (PIEG).
- Concretar aportes específicos de estas investigaciones para el mejoramiento de la educación costarricense.
- Crear un espacio de análisis sobre la temática de educación y género.

La actividad se dividió en dos segmentos, cada uno de los cuales contó con una

comentarista: el primero con la Doctora Yamileth González, Vicerrectora de Investigación de nuestra Universidad y el segundo con la doctora Sara Sharratt, Asesora Principal de la Ministra del Ambiente y Energía.

I SEGMENTO

A. “La transversalidad intergeneracional en los currícula universitarios”, doctora Alicia Gurdian Fernández²

1. *Presentación*

Este proyecto se desarrolló a nivel centroamericano, su nombre completo es “La transversalidad de los Derechos Humanos en los currícula de las Facultades de Derecho de las Universidades Estatales de la sub-región centroamericana y su impacto en las relaciones intergeneracionales”. Y, se desarrolló conjuntamente ILANUD-UCR.

En su desarrollo participaron profesores(as) y estudiantes de las Facultades de Derecho de las universidades estatales centroamericanas.

2. *Planteamientos*

Uno de los propósitos del Programa de Investigación Educación y Género del IIMEC, del cual este proyecto forma parte, es:

“Construir un proyecto educativo que permita: eliminar la discriminación por razones de género; la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres; la eliminación de la violencia en general y contra las mujeres en particular y el respeto a los derechos humanos”.

Con base en el propósito anterior se elaboran los siguientes planteamientos que sustentan el referencial teórico utilizado para ejecutar el proyecto de investigación sobre el cual exponemos algunos de sus resultados y conclusiones.

- a. Los sistemas educativos nacionales, propios de la modernidad, se construyeron bajo la dialéctica de la dominación, la exclusión y el abandono de amplios sectores sociales marcados por diferencias de clase, de género, de edad, de procedencia geográfica (desigualdad rural-urbana), de apariencia física y de cultura.
Las prácticas educativas o pedagógicas oficiales consolidan la relación entre conocimiento y poder y desarrollan en abierta complicidad con los sectores poderosos, una ceguera crónica frente a las continuas violaciones de los derechos de las “minorías” que se gestan en los diversos espacios sociales.
- b. Las instituciones educativas, las universidades y en este caso las Facultades de Derecho Centroamericanas definen, seleccionan o deciden los contenidos socializadores que están encargadas de transmitir.
- c. La dificultad y rigidez, por un lado, para ejecutar nuevos diseños curriculares o readecuar los existentes, y la urgencia, por otro, de redefinir los contenidos socializadores que las instituciones educativas están encargadas de transmitir, hacen que la temática sobre la transversalidad curricular adquiera relevancia en el debate educativo actual.
- d. ¿Qué son los temas o ejes transversales? Los temas o ejes transversales son contenidos curriculares que se refieren a temas actuales, tanto pertinentes y relevantes por su contenido político-ideológico y que se discuten en el ámbito mundial. Estos temas o ejes están íntimamente relacionados con principios, actitudes y valores.
La transversalidad se entiende en diversos sentidos: la transversalidad curricular se refiere a los contenidos conceptuales, actitudinales y axiológicos presentes en diversas asignaturas y áreas; la transversalidad institucional indica que la responsabilidad de su tratamiento no se limita a la docente o el docente en el aula, sino que compromete a los miembros de la institución educativa; y, la transversalidad social, corresponde a los contenidos que se aprenden en la vida cotidiana.
- e. En consecuencia, las personas encargadas de decidir sobre los contenidos socializadores enfrentan una doble responsabilidad: una operación de carácter técnico en donde la responsabilidad recae principalmente en las docentes y los docentes y otra, una cuestión político-social, que de hecho es una responsabilidad colectiva. Y de carácter axiológico, íntimamente relacionada con la visión de mundo, de ser humano y de sociedad.
- f. Por lo tanto, en esta investigación se asume que:
- Mediante la introducción de los temas transversales es posible reconstituir la educación, en las facultades de Derecho, en un proceso de aprender a releer el mundo y de aprender a respetar y comprender a otros.
 - Los temas transversales no suponen la desaparición de las fronteras sino la desaparición de la concepción de la otra o el otro, de la diferente o el diferente como un enemigo o una enemiga.
 - Los peligros que encierra una visión ingenua de la educación, en las facultades de Derecho; en y para la igualdad entre los géneros son dejar la definición de la identidad y el respeto en manos de una élite ya sea patriarcal, financiera o tecnocrática, separada de la población -de sus realidades y sus necesidades-.
- g. La incorporación de la equidad entre los géneros (los derechos de las

humanas y los humanos) (programa ético básico) como temática transversal social, cotidiana y curricular requiere, en primer lugar, que sean *introducidos en el nivel transversal institucional*, en segundo lugar, que *sean coincidentes con el proyecto político, tanto de cada unidad académica como de la institución*, si queremos lograr una *transformación en primera instancia personal y luego colectiva*.

3. *Proceso de indagación y reflexión sobre la problemática*

Este estudio se inició como un proceso de indagación y reflexión colectiva sobre interrogantes que han surgido a lo largo de la experiencia centroamericana en la enseñanza del Derecho, tales como:

¿Si existe una ciencia jurídica? ¿Es el Derecho una disciplina? ¿Qué se entiende por metodología jurídica? ¿Qué se entiende por ciencia y por técnica jurídica? ¿Qué se enseña en los actuales planes de estudio de las Facultades de Derecho de las Universidades Estatales Centroamericanas? ¿Cómo se enseñan y cómo se aprenden los contenidos de los diferentes cursos que integran los planes de estudio? ¿Cuál o cuáles son las visiones de mundo, de sociedad y de ser humano que se construyen a partir de los cursos que constituyen los currícula de las Facultades de Derecho, así como a partir de los métodos y técnicas de enseñanza y evaluación que se utilizan? ¿Cómo se participa en los procesos de construcción de identidades de mujeres y hombres? ¿Cómo se evidencia en los programas de los cursos y en las clases, en las prácticas y en los consultorios jurídicos el enfoque de equidad de género? ¿Cómo se refleja el enfoque de equidad de género en las relaciones entre las profesoras y los profesores, entre las estudiantes y los estudiantes y entre estas y estos y aquellas y aquellos?

4. *Pregunta generadora o de motor*

¿Cuáles son las necesidades y experiencias de docentes y estudiantes en relación con la enseñanza transversal de los Derechos Humanos y la incorporación del enfoque de equidad de género en los currícula y cuáles

son sus vivencias cotidianas en torno a las relaciones intergeneracionales dentro y fuera del aula de clase?

5. *Algunos resultados generales y conclusiones*

- a. Ni la temática de los Derechos Humanos, ni mucho menos la de equidad entre los géneros, se han integrado como ejes transversales en los currícula de las Facultades de Derecho de las universidades estatales en Centroamérica.
- b. Las estudiantes y los estudiantes centroamericanos experimentan cotidianamente casos de discriminación de tipo sexista en la dinámica de las clases debido, entre otros, a las técnicas de enseñanza y los procedimientos de evaluación que se utilizan en los cursos teóricos y prácticos de Derecho.
- c. Las profesoras centroamericanas de las facultades de Derecho experimentan casos de discriminación de tipo sexista en las facultades o escuelas de Derecho.
- d. En los procesos de enseñanza y evaluación del Derecho se evidencia tanto el antagonismo entre el discurso y la práctica, como que el Derecho es patriarcal y androcéntrico.
- e. Las políticas de gestión de formación de profesionales en general y, en el caso que nos ocupa en Ciencias Jurídicas y Derecho, no evidencian ser influenciadas directamente ni por los cambios internacionales ni por los cambios nacionales que, cotidianamente, se están manifestando en los países de la sub-región. Si se concibe la gestión integrada de profesionales como un sistema abierto y dinámico que articula mecanismos

- institucionales de conducción, regulación, dotación y transformación permanente de los mismos, los ámbitos específicos de formación, capacitación y educación continua no deberían permanecer inmutables, todo lo contrario.
- f. En su condición de sistema, la gestión de profesionales en Ciencias Jurídicas y Derecho está inserta en un entorno que lo permea, definido por el modelo político y económico de cada país, las características socioculturales de su población, los planes y tendencias del desarrollo social, los procesos de articulación del tejido social y sus actores sociales, la construcción de sus instituciones y las reglas de su funcionamiento, pero paralelamente, la política neoliberal que impulsa un proyecto global que busca moldear el mundo entero globalmente. (...) Global –y totalmente– los excluidos dejan de tener voz, aunque tengan voto. (Hinkelammert, 1995).
- g. Las evidencias encontradas permiten afirmar que la formación universitaria, en este caso en Derecho, requiere un nuevo modelo, un nuevo proyecto académico inclusivo. En el nuevo paradigma la formación en Derecho puede ser concebida como un proceso educativo-formativo-informativo de carácter sistémico de, para, por y con adultos y adultos que busca el mejoramiento individual, colectivo e institucional para que las condiciones de equidad en todos sus rubros y dimensiones, así como la eficiencia, la eficacia, y la calidad, caractericen todos los procesos, procedimientos, métodos y técnicas de formación de las futuras y los futuros profesionales del Derecho. Esto implica una nueva cultura organizacional signada por la apertura y adaptabilidad crítica al cambio, pero de la mano con una visión prospectiva y crítica ante las amenazas y retos del contexto. Esto significa que los procesos de formación, además de darle énfasis a los aspectos aptitudinales o de contenidos, tendrán una fuerte carga actitudinal, ya que sólo mediante la transformación personal se logrará la transformación colectiva o institucional.
- h. La modernidad, la democracia, la participación y el consenso, los derechos humanos y el desarrollo sostenible, son características de la época actual. Sin embargo, la mitad de la humanidad aún continúa oprimida o invisibilizada por la construcción política de los géneros.
- i. La asimetría entre los géneros, la desigualdad de oportunidades y de derechos entre estos y el poder de un género sobre otro, aún parecen ser inquestionables para muchas personas, escuelas y facultades.
- j. Nuestra época se caracteriza por la conmoción cultural provocada por cambios en la organización genérica. La cultura cotidiana privada y pública son espacios de conflicto y de enriquecimiento de visiones distintas sobre este fenómeno que implican, tarde o temprano, una ruptura epistemológica con los esquemas dominantes. En los espacios políticos públicos se ha empezado a expresar una nueva ética tendiente a afirmar la igualdad de las mujeres y los hombres. Sin embargo, esta nueva ética está todavía muy distante de ser patrimonio popular.
- k. Cada institución de la sociedad civil y del Estado y sus formaciones culturales: lenguajes, mitos, ideologías, valores, tradiciones, creencias y normas, inciden, influyen, determinan y reproducen políticas de género en mujeres y hombres, en el conjunto de la sociedad y en la cultura. Por lo tanto cada

institución tiene funciones específicas en la organización política de los géneros y mayor o menor peso, influencia, o poderío sobre la formación genérica de las sujetos y los sujetos (actores sociales) y de la sociedad. Es preciso recordar que, aunque cambiante, la condición de género define nuestra identidad.

- i. Los sistemas educativos nacionales han servido, entre otras cosas, para socializar a niñas y jóvenes y para formar adultos que se conformen con las normas sociales establecidas y las facultades de Derecho no son la excepción. Las sociedades actuales se caracterizan por una serie de exclusiones y por presentar relaciones de poder asimétricas, por ejemplo entre los géneros; en consecuencia, es necesario luchar por una sociedad en la cual el orden social se construya como resultado de la reciprocidad entre los géneros.
- ii. A pesar de los avances que las mujeres han logrado en el acceso a la educación, el sistema escolarizante participa de la reproducción de los roles tradicionales de mujeres y hombres, es decir, de la reproducción de las relaciones desiguales de poder entre los géneros, que se expresan cotidianamente en el aula, tanto entre estudiantes, como entre profesoras y profesores, como entre estos y aquellos y entre administrativos, entre otros.
- m. En todos los espacios de la vida cotidiana, y las facultades de Derecho centroamericanas no son la excepción, se genera poder y todas las sujetos y todos los sujetos sociales contamos con poderes distintos. Sin embargo, el poder no existe como categoría abstracta, lo que existen son diversas manifestaciones y expresiones de diversos poderes. Podemos pensar el mundo como un mundo de poderes operativos y articulados que nos conforman a todas las sujetos y todos los sujetos sociales. Podemos afirmar que el poder es una construcción histórica y que el poder formal es masculino y tanto la familia como la escuela y la universidad, entre otras instituciones, se encargan de su reproducción.
- n. Las relaciones de poder se refieren a todas aquellas relaciones existentes entre los seres humanos (amorosas, laborales, comunitarias, económicas, pedagógicas, institucionales, políticas, entre otras) en las que unas personas tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de las otras y los otros. Estas relaciones adoptan distintas formas y se producen en diferentes niveles. Pero es importante recordar que dichas relaciones son móviles e inestables, no son prefijadas de antemano, por tanto son modificables e incluso se pueden llegar a transformar.
- ñ. La inmensa mayoría del conocimiento y, en general, el quehacer humano no ha sido neutral en términos de género. Casi todo el conocimiento construido en los últimos cinco o seis mil años ha sido totalmente parcial al género masculino. Sobre todo en el Derecho en general, y en particular, en los diferentes cursos que integran los currículos de las carreras de Derecho de las universidades estatales centroamericanas, aún en aquellas que se precian de ofrecer cursos de derechos humanos o de haberlos introducido como temática en los programas de algunos cursos.
- o. Si queremos establecer la igualdad entre mujeres y hombres necesitamos comprender y aceptar cómo el género masculino ha sido el patrón o estándar contra el que se mide la igualdad o desigualdad del género femenino. En síntesis, si promovemos la neutralidad de

género no podemos acercarnos, mucho menos lograr el concepto de igualdad que nos propone la teoría de los derechos humanos. Este aspecto es sumamente notorio en las facultades de Derecho sobre todo entre algunos profesores que se niegan aún a discutir sobre esta temática.

Esto permite afirmar que no hay conciencia de las desigualdades entre mujeres y hombres, lo que imposibilita por parte de las docentes y los docentes, así como de algunas de las autoridades, comprender y aceptar que el género masculino ha sido el patrón o estándar contra el que se mide la igualdad o desigualdad del género femenino.

- p. Si las docentes y los docentes de las facultades de Derecho comprenden y aceptan que el ideal de equidad entre los géneros ha sido conceptualizado a partir y desde el género masculino, es factible repensarlo para construir otro, que realmente sí sea neutral en términos de género y que no privilegie a ninguno de los dos sexos. En síntesis esto orientaría tanto a docentes como a estudiantes, mediante los currícula, a eliminar la neutralidad de género y a apropiarse del concepto de igualdad que nos propone la teoría de los derechos humanos.
- q. La jerarquización de dichos valores y el tomar al hombre y lo masculino como el referente o paradigma de lo humano, tiene consecuencias negativas para la sociedad en su conjunto, no sólo para las mujeres. Es de vital urgencia revisar la fundamentación ontológica y axiológica, así como la epistemológica y metodológica de los currícula de Derecho de las universidades estatales centroamericanas.
- r. Los diversos enfoques de género existentes comparten la perspectiva de que
- s. El género desde el punto de vista antropológico se refiere al orden simbólico con que una cultura elabora y construye la diferencia sexual. El orden simbólico está constituido por un conjunto de creencias, costumbres, valores, prácticas, ideas, discursos y prejuicios que producen efectos positivos o negativos en el imaginario de todas y cada una de las personas. Este orden simbólico con que una cultura elabora y construye la diferencia sexual se reproduce en los currícula de las facultades de Derecho y cotidianamente en las aulas, consultorios jurídicos y en la dinámica entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
- t. Los currícula de las facultades de Derecho se sustentan en una episteme patriarcal que, con respecto a las mujeres, tiene tres soportes argumentativos básicos: el naturalismo, el esencialismo y el biologicismo. De ellos se desprenden, por un lado, una serie de falacias entremezcladas que sustentan los argumentos discursivos de un universo de significaciones imaginarias, mediante las cuales se legitiman las desigualdades entre los sexos. Por otro, producen un imaginario que posee una eficacia

el género es una construcción simbólica que se establece sobre los datos biológicos de la diferenciación sexual. En consecuencia, el género es el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de las mujeres y los hombres, mediado por la interacción dinámica e histórica de instituciones disciplinarias de carácter económico, político, social y religioso. En síntesis, el género es el resultado de un proceso de aprendizaje y construcción individual y colectiva, que se reproduce y legitima en “instituciones disciplinarias” como los son las facultades de Derecho.

- política contundente constituido por: las concepciones culturales y sociales sobre la femeneidad y la masculinidad.
- u. En síntesis, la introducción y aceptación del género como categoría analítica y política, abre un nuevo camino de enormes consecuencias no sólo en los comportamientos sociales y políticos en general, sino también para los proyectos pedagógicos universitarios y nacionales, en este caso en particular para las facultades de Derecho.
- v. La transversalidad curricular de la equidad de género presta especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres –docentes y estudiantes- en las políticas, las estrategias, los sistemas, métodos, y técnicas tanto de enseñanza como de aprendizaje, los sistemas y mecanismos de evaluación que caracterizan o determinan toda situación pedagógica.
6. *A manera de conclusión termino afirmando que:*
- En primer lugar, la verdadera tarea política y docente en sociedades como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones, en apariencia neutrales e independientes, para que la violencia que siempre han ejercido, de manera solapada o abierta, quede desenmascarada, de forma tal que podamos combatir todo tipo de desigualdad y, en especial, la desigualdad entre los géneros.
 - En segundo lugar, mi participación giró en torno a recomendaciones concretas para la construcción de un proyecto educativo que permita: la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, con el propósito de eliminar la discriminación genérica –otra forma de

expresión de violencia– y que promueva el respeto de los derechos de las humanas y los humanos. Espero que haya quedado claro que todo proyecto educativo es un proyecto político y como tal requiere tanto de nuestro compromiso –individual y colectivo– como del compromiso institucional para llevarlo a cabo.

Referencias bibliográficas

- Bartolucci, J. *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa. 1994.
- Camacho, R., Facio, A. y Serrano, E. *Caminando hacia la igualdad real. Manual de Módulos*. Costa Rica: UNIFEM-ILANUD. 1997.
- De Alba, A. (Coordinadora). *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio, México*. Centro de Estudios sobre la Universidad/Secretaría de Desarrollo Social. Universidad de Guadalajara. 1993.
- Díaz, A. (Coordinador). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. 1995.
- Gorostiaga, X. *El sistema mundial: situación y alternativas*. Colección El Mundo Actual. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Universidad Nacional Autónoma de México. 1995.
- Gurdián, A. "El impacto de los cambios globales en el curriculum universitario". En: *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*. México, Universidad Iberoamericana y UDUAL. Pp. 317-329. 1995.

Gurdián, A. "El curriculum universitario y los desafíos del futuro". En: Gurdián, A. Comp. 1994. *Proyecto de Universidad par el Siglo XXI*. San José, Costa Rica: UCR. Pp. 89-111. 1994.

Gurdián, A. "La actualización y formación de recursos humanos en Costa Rica: El rol de las universidades estatales". En: *Ideario Costarricense*: Ministerio de Planificación y Universidad. 1993.

Rodríguez, R. y Casanova, C. (Compiladores). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México: Centro de Estudios para la Universidad/Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa. 1994.

B. "Formas de lucha y organización de las maestras 1930-1940", licenciada Rosalila Herrera³

1. Presentación

En los años treinta del siglo recién pasado, algunas maestras costarricenses cumplen un papel protagónico uniéndose a diferentes movimientos reivindicativos: comités de solidaridad con las causas populares dentro y fuera del país, organizaciones pro paz y diversos frentes de lucha. A la vez que hacen esfuerzos por crear un sindicato de maestros.

Se destacan las maestras organizadas en el movimiento sufragista y aquellas que asumen un compromiso militante al unirse a partir de 1931 al Partido Comunista.

Nos proponemos analizar las diferentes formas que adquiere la protesta social de las maestras: demandas, liderazgo, composición social, distribución geográfica, y proyección histórica. Recuperar sus voces, darles la palabra y reconocer así, el pensamiento y la acción de estas maestras, que nos permita valorar su trascendencia. Analizar en un proceso dinámico y contradictorio, lo que estas

educadoras vivieron, lucharon y soñaron en procura de una Costa Rica mejor.

Nos interesa además, enfocar nuestro análisis desde la perspectiva de educación y género, entendido el género como una categoría de análisis histórico, visto como una relación social en constante construcción, a partir del significado que adquieren las relaciones concretas, que se expresan en un período histórico determinado.

2. Corrientes de pensamiento

Se analizan las diferentes corrientes de pensamiento que marcaron a las maestras en los años treinta, ya que la filosofía liberal, es la ideología oficial que sustenta el proceso educativo. La educación es percibida como factor eficiente para el desarrollo social y agente fundamental para lograr la modernización capitalista.

A la vez la educación aparece como la gestora y garante de la democracia. Los educadores y educadoras deberán profesar una activa adhesión a la democracia. El discurso liberal refuerza el nexo entre educación, democracia y libertad, sin que exista una elaboración clara y crítica del contenido y significado social de dichos conceptos por parte de los educadores y educadoras.

Conjuntamente, se destaca la importancia del pensamiento teosófico, que permite a las maestras permear el campo político y abrir espacios de encuentro y autoafirmación para ellas. Dicho pensamiento contribuye también a formar una cultura de tolerancia a partir de su visión universal.

3. Antecedentes de lucha y organización

Se recogen los acontecimientos y jornadas de protesta que culminan con la caída de los Tinoco y la creación de la Liga Sufragista, en el contexto de los años veinte y el avance de la organización popular en general: La Unión General de Trabajadores, la

Acción Revolucionaria de Cultura Obrera, etc. y las luchas particulares de los maestros y maestras por mejores condiciones de vida y trabajo.

Se analiza el significado del voluntariado social femenino y la valorización de la maternidad como elementos condicionantes, promovidos por la visión patriarcal, para limitar una mayor concientización y participación de la mujer en los diferentes campos de la vida política y cultural del país.

Se retoman, como factor explicativo para el desarrollo de las luchas sociales posteriores, la creación de la Liga Feminista en 1923, y el papel determinante, desde sus inicios, de las maestras como base y sustento principal de su estructura organizativa. A la vez, en la larga lucha por conquistar el sufragio femenino, se valora la fundación en 1928 de la Liga Cultural Femenina, cuyo cordón umbilical lo constituye la Logia Teosófica.

4. *Las maestras y la década del treinta*

Se analiza cómo la crisis de 1929 traspasó la vida social, política y económica del país y la efervescencia social que trajo consigo, y las nuevas formas de organización y lucha de las maestras costarricenses en un período de agudización de la lucha de clases. Son actoras sociales activas que para entonces se inscriben en diferentes organizaciones. Desde esta perspectiva recuperar la influencia que dejaron en ellas sus profesores-formadores, para tratar de conocer la ideología de cambio, sus contenidos, en la medida que el discurso de sus mentores, congruente con la práctica, exhorta a la acción contestataria.

Aún cuando, las formas de organización y lucha continúan caracterizándose por ser pacifistas, ya que las demandas, mayoritariamente, se realizan por los canales establecidos, los acontecimientos externos como la Guerra Civil en España, las luchas en contra de los tiranos de Centro América, unidos a la crisis económica y social que enfrenta el país, contribuyen a acelerar un proceso de

politización y profundización de las formas de lucha, de las cuales la mayoría de las maestras no están ausentes.

5. *Las relaciones de género en la sociedad patriarcal*

Estudiamos las relaciones de género en la sociedad patriarcal de los años treinta, desde tres ángulos, destacando: el significado que adquieren las interrelaciones de género que se establecen en el proceso educativo. La valoración y percepción de las relaciones injustas de género existentes, por parte de la visión de mundo que para entonces sostienen las maestras comunistas. Finalmente, el análisis del discurso y la práctica en el contexto histórico en que ambos se encuentran inmersos, de las maestras integrantes de la Liga Feminista, para valorar la toma de consciencia de la problemática de género más allá del derecho al sufragio femenino.

6. *Importancia del papel que se le asigna a las maestras en el modelo educativo*

De acuerdo a estos tres ejes: maestras en general, comunistas y sufragistas, tratamos de establecer la importancia del papel que se le asigna a las maestras en el modelo educativo, como abanderadas de la democracia y portadoras del proyecto ético y moral del estado. El significado que adquieren sus acciones a través de la interacción social concreta y las posibilidades de construir espacios propios de autoafirmación que les permitiera encontrar propuestas reivindicativas y transgresoras, capaces de contribuir a transformar la realidad social y de género de su época.

A partir de la dinámica social que se establece, reconocer las particularidades y el significado de la protesta social y las diversas formas de expresión y lucha de las maestras costarricenses, destacando los esfuerzos que estas educadoras en unión de sus compañeros maestros, realizaron por articular frentes

organizativos gremiales, que posteriormente, en la década del cuarenta fructificaron.

7. *Mecanismos utilizados por el poder político*

Conocer además los mecanismos utilizados por el poder político para cooptar el movimiento sufragista y a la vez, perseguir, destituir y encarcelar a los maestros y maestras disidentes, militantes del Varguismo y del Partido Comunista en los años treinta y establecer así, los límites y alcances de sus luchas, en el largo proceso histórico, que no termina en el presente, por construir una sociedad más justa.

8. *Respuestas a preguntas generadoras*

Esta investigación, en el plano personal me ha permitido avanzar en mis conocimientos como investigadora, asomarme al pasado con una visión crítica, que valora las conquistas en el campo profesional y social de las maestras costarricenses y conjuntamente, como hemos establecido anteriormente, señalar algunas formas explícitas e implícitas de una sociedad de clases y patriarcal, por suprimir, mediatizar e invisibilizar todas las formas de organización y lucha de las maestras costarricenses en la década del treinta.

Finalmente, creemos que esta investigación, por sus particularidades, puede contribuir, de alguna manera, a recuperar la historia de la educación costarricense con un fin claro: que la historiografía, en su relación pasado presente, asuma una función reivindicadora y emancipadora.

Este tipo de aportes, aún con sus limitaciones, desde la visión de una historiadora, pretende, respetuosamente, motivar a los educadores y especialmente a las educadoras, a que se aboquen a un debate nacional que conduzca a un replanteamiento de las políticas educativas en el país y al análisis crítico del papel que en el presente

se le asigna al maestro y la maestra, en un contexto histórico inédito, signado por la globalización.

Los especialistas y las especialistas en educación podrán así, contribuir desde diferentes puntos de vista, a construir un proyecto educativo coherente, “libre de abstracciones” (como lo planteaban algunas maestras en los años treinta), en una sociedad concreta, la costarricense del siglo veintiuno, que permita efectivamente la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, promueva y contribuya a legitimar los derechos humanos, en una sociedad democrática, humanista y no sexista como aspira el Programa de Educación y Género del IIMEC.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. *El Porvenir de la Mujer*. Editorial Gutemberg. San José, Costa Rica. 1928.
- Aguilar, Marielos. *Carlos Luis Fallas: su época y sus luchas*. Editorial Porvenir. San José, Costa Rica. 1983.
- Alvarado V. Oscar. *El discurso político en Carmen Lyra y la incidencia de las ideas comunistas en la sociedad costarricense*. En prensa. 1999.
- Barahona, Macarena. *Las sufragistas de Costa Rica*. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica. 1994.
- Botey y Cisneros. *La crisis de 1929 y la fundación del Partido Comunista de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, Costa Rica. 1984.
- Calvo, Yadira. *Forjadora de estrellas*. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica. 1982.
- Contreras, Gerardo. *Esbozo histórico del SEC (Sindicato de Educadores Costarricenses)*. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica. 1994.

De la Cruz, Vladimir. *Las luchas sociales en Costa Rica*. Editorial Costa Rica-UCR. San José, Costa Rica. 1984.

Fallas, Carlos Luis. *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica. 1995.

Ferreto, Adela. *Crónicas de un tiempo*. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica. 1978.

Fischel, Astrid. *Consenso y represión. Interpretación socio-política de la educación costarricense*. Editorial Costa Rica. San José. Costa Rica. 1987.

Flores, Lorena. *Participación política de las mujeres en la década de los cuarenta en Costa Rica*. Proyecto de Investigación. UNA-UCR. 1998.

González, Luisa; Sáenz, Carlos L. *Carmen Lyra*. Departamento de Publicaciones, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. San José, Costa Rica. 1977.

Lyra, Carmen. *Obras completas. Tomo I*. Editorial Patria Libre. San José, Costa Rica. 1973.

Mora, Virginia. *Rompiendo Mitos y forjando historia. Mujeres urbanas y relaciones de género en el San José de los años veinte*. Tesis Magister Scientiae en Historia, Universidad de Costa Rica. 1998.

Rodríguez, Eugenia. *Entre Silencios y voces. Género e historia en América Central (1750-1900)*. Editorial Porvenir. San José, Costa Rica. 1997.

Solano, Marta. *Las sufragistas de la Liga Femenista Costarricense*. Proyecto de Investigación, tesis Maestría en Estudios de la Mujer, UCR/UNA. 1998.

Vázquez, Magdalena. *Adela Ferreto: construyendo un mundo entre el temor y la esperanza*. Tesis Magister Littreatum, UCR.

C. “Percepciones sobre femineidad e implicaciones vocacionales en mujeres adolescentes”, licenciada Gabriela Muñoz⁴

1. Presentación

La etapa de la adolescencia enfrenta a las jóvenes a una serie de demandas personales y sociales que influyen en la percepción de sí mismas, su rol y posición como mujeres, sus expectativas personales, vocacionales y sociales.

Las jóvenes se enfrentan a la necesidad de integrar a la construcción de su identidad no sólo los cambios físicos, psicológicos y sociales sino también a confrontar lo aprendido y asignado por medio de las instituciones del patriarcado enlazando sus experiencias como niñas y adolescentes.

Si puntualizamos en el desarrollo vocacional, no podemos separar la influencia de la cultura patriarcal pues, de acuerdo con Suárez, las experiencias que a lo largo de su vida enfrentan las personas van a influir en la identificación de las preferencias ocupacionales y profesionales tanto para hombres como para mujeres.

Además, durante la etapa de la adolescencia las jóvenes deben cumplir con la tarea de la cristalización, la cual implica analizarse a sí mismas, el medio laboral e identificar las ocupaciones o profesiones en las cuales se visualicen con un desempeño exitoso, de ahí inician su implementación, es decir el contacto con la especialidad.

2. Planteamientos teóricos

En la cultura patriarcal, según Suárez (1989) las jóvenes son estimuladas para que sus metas giren en torno al servicio, ayuda, entrega y obediencia; aspectos que pueden fortalecer la tendencia de las mujeres a desempeñarse en el área de servicios mientras que los hombres a la técnica.

Al referirse a este aspecto, Lagarde (1995) indica que las posibilidades que tienen las mujeres para visualizarse como personas independientes y capaces de ampliar roles diferentes al de madre y esposa son mínimas.

Estos aspectos alimentan nuestro interés por conocer y analizar la experiencia de mujeres adolescentes que se encuentra realizando rupturas en estos esquemas tradicionales, quienes se encuentran en colegios técnicos del área de San José y en especialidades que han sido “masculinizadas”.

3. *Indagación y reflexión*

Por medio de la investigación cualitativa y la entrevista a profundidad se logró un acercamiento a las percepciones sobre la construcción de su femineidad y sus esfuerzos por sobrevivir en un espacio tradicional para los hombres. Para ello se estudiaron los siguientes focos temáticos:

- Concepto de mujer y femineidad
- Autopercepción como mujeres adolescentes
- Roles o funciones de las mujeres
- Modelos femeninos y masculinos
- Concepto de trabajo femenino
- Rompimiento para realizar elección
- Proceso de elección
- Experiencia común estudio de colegio técnico y especialidad
- Expectativas para el futuro

En el estudio participaron nueve jóvenes de undécimo año, estudiantes de los colegios: Vocacional Monseñor Sanabria,

Técnico Profesional de Calle Blancos y San Sebastián; quienes se encuentran en especialidades como: Electrónica, Construcción Civil, Reparación de cómputo, Aire Acondicionado y Refrigeración; así como Mecánica Automotriz y Precisión.

4. *Principales hallazgos*

- a. Los procesos de inducción se desarrollan centrados en la información de la oferta y la demanda académica; donde los inventarios de aptitudes, entrevistas, y promedios de novenos años, son los elementos esenciales en la selección.
- b. Diferentes motivos alimentan el interés de las jóvenes por ingresar a estos espacios entre ellos:
 - i. Posibilidad de ingresar al mundo laboral y poder financiar una preparación universitaria, factor que fortalece el deseo de trascender la concepción tradicional de mujer al visualizarse como mujeres profesionales, con independencia económica y laboral.
 - ii. Oportunidad de responder a sus habilidades, aptitudes e intereses. En este aspecto, las jóvenes al buscar explotar sus habilidades lógicas, rompen con el estereotipo que de acuerdo a Barbera (en Hernández, 1998) hace que a las mujeres se les asigne como campo de acción la dimensión afectiva mientras que para los hombres se encuentra el área lógico-instrumental. No obstante, las jóvenes deben enfrentar la carencia de entrenamiento con respecto al manejo de lenguaje técnico, desarrollo de la motora gruesa y en general del dominio del ambiente masculinizado.
 - iii. Reconocimiento y prestigio que ofrece el prepararse en una institución técnica y en una especialidad masculinizada. En este tipo de colegio y de ocupación

- la jóvenes pueden realizar tareas que las ayuden a reforzar su valor como personas y a replantearse su identidad femenina y vocacional.
- Este factor llega a ser tan importante que algunas jóvenes tomaron sus decisiones sin contar con conocimientos previos sobre la especialidad. No obstante, deben enfrentar no sólo las barreras sexistas de abrirse espacio en estas áreas sino que las mismas son sometidas a una serie de mensajes descalificantes los cuales las hacen vivir una contradicción entre el deseo de ser (sus necesidades y deseos) y el deber ser (rol de la maternidad, estudio moral, entre otros).
- iv. Familiaridad con que se mueven en “ambientes masculinos”. Desde niñas, han enfrentado barreras tratando de replantearse su relación con hermanos, tíos, padres y/o compañeros. En cuanto a las figuras paternas, al llegar a la etapa de la adolescencia es evidente un rompimiento; situación que podría estar respondiendo a la necesidad de las jóvenes por involucrarse en ambientes masculinizados en busca de aprobación y protección.
 - v. Desconocer que son las únicas mujeres en especialidad las hace experimentar sentimientos de temor, inseguridad, rechazo y minusvalía cuando deben entrar en grupos de 15 a 20 hombres; esta situación las lleva a realizar cuestionamientos en cuanto a su elección y posibilidades de éxito. Situación que es reforzada por medio de diferentes mensajes que ponen en duda su valor como personas y estimulan la reproducción de un concepto tradicional; entre ellos se encuentran:
 - * Hombres tienen que darles valor.
 - * Deben aceptar la discriminación, rechazo, sobreprotección y agresión sexual.
 - * Deben competir constantemente con sí mismas, sus compañeros y compañeras.
 - * Deben elegir profesiones feminizadas.
- c. Al visualizar su futuro laboral, las jóvenes experimentan:
 - i. Incertidumbre ante la posibilidad de ser rechazadas en el ejercicio de su especialidad al considerarles carentes de fuerza física y de compromiso; así como las posibilidades de incapacidad por un embarazo.
 - ii. Se fortalece el deseo de continuar estudios universitarios tendientes al bienestar económico y la búsqueda de reconocimiento. De ahí que sus intereses ocupacionales se inclinan hacia carreras en ocupaciones como: aviación, medicina, mecánica náutica, astronauta, biología marina, entre otros.
 - iii. La vivencia de la futura maternidad las enfrenta a contradicciones en cuanto a su rol laboral. Por ello se presenta una tendencia a anteponerlo al rol materno; sin embargo, para otras está presente el deseo de reconciliar ambos roles, lo que a su vez genera dos temores significativos: por un lado el embarazo y el parto; mientras que por el otro está el temor de dedicarse más al trabajo, descuidar a la descendencia y ser rechazadas por la sociedad.

De esta manera, las jóvenes se están cuestionando constantemente sus decisiones, enfrentándose a la posibilidad de responder a su esencia como personas y/o trascender las imposiciones de la cultura patriarcal.
5. *Reflexiones importantes*
- Este estudio es una invitación para que las personas profesionales en Orientación replanteen los procesos de orientación vocacional con el fin de ampliar el campo de acción e ir más allá del suministrar información de la oferta y demanda académica. Lo anterior con el fin de fortalecer la toma de decisiones analizando los diferentes elementos que de acuerdo a Rivas (1995) interactúan en la

conducta vocacional, familia, mundo laboral, estereotipos situacionales, historia personal, economía y educación.

Los proyectos de orientación vocacional deben ser alimentados con la perspectiva de género la cual según Alvarez (1995) y Rodríguez (1998) se convierten en factores clave para la satisfacción personal y laboral, el conocimiento de sí mismo y por ende clarificar la construcción de la femineidad y masculinidad así como sus preferencias vocacionales.

Es necesario implementar las políticas gubernamentales tendientes a responder a las diferencias genéricas ya que para las estudiantes el mayor impacto en los procesos de selección está en las pruebas de aptitud y los promedios elevados.

Se rescata además, la necesidad de involucrar a la comunidad educativa con el fin de sensibilizar en cuanto a la influencia y limitación de los estereotipos sexistas para poder así crear redes de apoyo para las jóvenes que realizan rupturas en estos espacios.

Las políticas educativas deben acercarse al personal docente así como a las empresas empleadoras para proveer espacios de análisis que les permita concientizarse sobre las oportunidades laborales y las limitaciones de los estereotipos sexistas.

Las instituciones educativas académicas y técnicas deben promover acciones tendientes a la prevención del acoso y de la agresión sexual. Como parte de estas reflexiones, se considera que los profesionales y las profesionales en orientación podrían actualizar sus conocimientos en cuanto a la perspectiva de género, con el fin de que logren vivenciarla y creer en ella. De esta manera se pueden diseñar e implementar programas que fortalezcan la identidad masculina y femenina no sexista.

Es posible considerar que el poco o deficiente manejo de la perspectiva de género puede guardar relación con el hecho de que las jóvenes masculinicen sus experiencias como mujeres para obtener reconocimiento y refuerzan así que lo valioso es lo masculino.

Se presenta un gran vacío en cuanto a las investigaciones dentro del campo vocacional que incluyan la perspectiva de género, aspecto fundamental para contar con teoría que apoye el desarrollo de una educación democrática, humanista, no sexista y con oportunidad de género.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, M. *Orientación profesional*. Editorial Ariel. Barcelona, España. 1995.
- Fernández, Juan. *Género y Sociedad*. Editorial Pirámide. Madrid, España. 1998.
- Lagarde, Marcela. *Democracia de género*. Red Latinoamericana de Educación Popular Entre Mujeres. México. 1995.
- Rivas, Salvador. *Orientación vocacional*. Editorial Ariel. Barcelona, España. 1995.
- Rodríguez, M. *La orientación profesional*. Editorial Ariel. Barcelona, España. 1998.
- Suárez, M. *Autoestima de la mujer*. San Salvador. Fondo Naciones Unidas para la Infancia. 1989.

Comentarios doctora Yamileth González⁵

Felicitar al IIMEC por su XX aniversario, que coincide con el 60 de la Universidad de Costa Rica, así como celebrarlo de una forma acertada con una jornada sobre Educación y Género, tema de gran importancia.

Cuando se creó el IIMEC es probable que estuviera muy claro la importancia que la educación y las políticas educativas tienen en la vida nacional, en las personas fundamentalmente; pero no se veía la importancia de la temática del género, por lo cual la creación del Programa de Investigación en Educación y Género es muy reciente, aunque existan investigaciones sobre el tema,

pero es relevante que a poco tiempo se puedan conocer avances y resultados, ya que el PIEG se creó en 1998.

Observaciones de caracter general

- Es importante que el PIEG tenga resultados que se puedan discutir con la comunidad universitaria.
- Destacar la realización de proyectos de investigación en equipo. El trabajo es cada vez más interdisciplinario en este campo y en el Programa en general lo que se da es que en los proyectos participan investigadoras de diferentes temáticas. Así como los vínculos internacionales y multidisciplinarios.
- En el Programa y en los proyectos se trabajó en relación significativa con estudiantes y más de posgrado, lo cual implica la importancia de trabajar en educación y esto lo debemos ir propiciando: que el espacio de la investigación sea ámbito de la educación.
- El PIEG tiene relaciones muy ricas con programas de posgrado.
- La propuesta de buscar hacer un planteamiento de transformación social, trascendiendo lo meramente formal, generando conocimientos que a su vez generen cambios en la docencia, la investigación y la acción social y en diferentes ámbitos.
- Los tres proyectos expuestos en el I Segmento, se caracterizan por la actualidad que deberían de tener todos los proyectos de investigación en la Universidad.
- Además, interés de trascender las fronteras nacionales y que tengan impacto en la región.

- Se da un predominio de métodos cualitativos, lo cual implica que se trabaja con mayor profundidad y se acude más a la persona, al ser humano, que a los datos; con lo cual están contribuyendo a eliminar discriminación sexual.

II SEGMENTO

D. “Violencia simbólica en el derecho penal en la UCR”, licenciada Vera Aguilar Cruz⁶

1. Presentación

Mi proyecto de investigación tiene como título: “La violencia simbólica entretejida en la enseñanza del Derecho Penal en la Universidad de Costa Rica”.

Para comprender cuál es el hilo que entreteje enseñanza, género, representaciones simbólicas, derecho penal y violencia simbólica, empezaré por comentar que cuando estaba cursando la Maestría en Estudios de la Mujer, haciendo un trabajo sobre violencia intrafamiliar que denominé “Rompiendo espejos, cambiando de imagen”, me topé con un grupo de mujeres que habían estado sumidas en relaciones de pareja violentas.

Mi principal interés era conocer y analizar qué hechos o pensamientos habían precipitado la ruptura de la relación, el cese de la violencia y cómo percibían ellas en el momento actual su pasado.

Una de ellas me dijo: “él decía: aquí se hace lo que yo digo y yo lo hacía”. Otra comentó: “él hacía conmigo lo que le daba la gana. No me explico por qué no me defendía”.

Estas expresiones, sus vivencias y las mías me quitaron la tranquilidad porque contienen un significado rudimentario a cerca de una explicitación o incluso de una explicación a partir de una condición

legitimada por las formas y las relaciones entre hombres y mujeres, que se expresan en representaciones simbólicas regidas por la lógica masculina y que además determinan percepciones, apreciaciones y acciones diferenciadas.

2. Preguntas generadoras

¿Qué hace posible que en las sociedades se establezca un orden excluyente y discriminatorio hacia la condición femenina? ¿Cómo se adapta y reproduce esta marginación a través de la historia? Y en el caso particular de la enseñanza del Derecho Penal: ¿Cómo se producen, reproducen y legitiman las relaciones de autoridad y dominación?

Las respuestas a estas preguntas delimitan el tema de esta investigación: por un lado tenemos que las mujeres hemos sido excluidas de toda construcción de los distintos órdenes simbólico-culturales de la sociedad: entre ellos los cognoscitivos, valorativos, institutivos, legales y educativos, a través de lo que podríamos denominar andro-logocentrismo y de una práctica funcional, resguardada por el patriarcado.

A la imposición y a la reproducción de jerarquías, significados y valores simbólicos, que producen marginación y restricción a las mujeres, a partir de una normalización (de normal) de las relaciones sociales de autoridad, dominio y poder es lo que he denominado violencia simbólica ejercida sobre el género femenino (VSGF)

Así fue como llegué a interesarme en tratar de visibilizar las manifestaciones de la violencia ejercida sobre el género femenino a partir del estudio de las relaciones de autoridad que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal (a su vez vinculado íntimamente a la estructura de poder simbólico que se construye a través de las instituciones que funcionan en el aparato estatal).

3. Objetivos del Proyecto

a. General:

Visibilizar la violencia simbólica ejercida sobre el género femenino (VSGF) a partir del estudio de las relaciones de autoridad y de género que se establecen en el ámbito de la enseñanza del Derecho Penal en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica.

b. Específicos:

- Identificar expresión y formas de la VSGF que se manifiestan en las relaciones educador-educando en la enseñanza del Derecho Penal en la Facultad de Derecho de la UCR.
- Señalar los estereotipos del “deber ser” femenino, encontrados en las disposiciones sociales aceptadas como las normales en estudiantes y profesoras (es).
- Analizar la construcción del “deber ser” femenino impuesto a través de las prácticas educativas.
- Evidenciar la influencia y la permanencia del sistema patriarcal andro-logocéntrico en la distribución de poderes, reales y simbólicos en la enseñanza del Derecho Penal.
- Definir los principales elementos de las prácticas educativas, transmisoras de la violencia simbólica ejercida sobre el género femenino y reproducidas en la formación de futuros profesionales en derecho.
- Formular algunas estrategias que incorporen las perspectivas del género femenino en el proceso de la educación-aprendizaje del Derecho Penal en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica.

4. *Supuestos teóricos*

Cada eje de la investigación tiene sus propios supuestos los cuales se interconectan entre sí. Al inicio de cada supuesto hay una frase que sintetiza y describe conceptualmente cada eje, es como una imagen que lo representa.

a. Representaciones simbólicas:

Universo de significaciones que originan conocimiento, pero también dominación.

Los órdenes sociales comparten representaciones y formas socioculturalmente aceptadas de interpretar, pensar y vivir la realidad, establecidas como las universalmente válidas.

Los significados considerados legítimos y válidos originan un orden simbólico que produce efectos objetivos y subjetivos en las personas.

Es mediante el lenguaje que los seres humanos simbolizamos, integramos y hacemos cultura.

La estructura lingüística, para que tenga operatividad práctica y su funcionamiento sea apropiado, debe ser transmitida, enseñada y aplicada en un particular contexto. Es el caso de esta investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho Penal en la Facultad de Derecho. Todo el conjunto de valores culturales imperantes en una sociedad depende de ello.

Existe un orden lógico y significativo que estructura el lenguaje, definido históricamente por los hombres a través de las instituciones logocéntricas predominantes y excluyes.

El lenguaje como elemento simbólico que representa la realidad, establece una estrecha correlación entre el significado que el pensamiento dominante tiene el poder de asignarle y los referentes válidos y legítimos preestablecidos.

De esta forma, el lenguaje jurídico penal, a pesar de convertirse en un lenguaje

técnico con un alto grado de unicidad y precisión, no está exento de influencias axiológicas.

b. Orden patriarcal:

Cuna de la subordinación histórica de las mujeres.

Definido como un orden sociocultural de poder entre los géneros, basado en un modo de dominación, cuyo paradigma es el hombre (androcentrismo)

Es una construcción simbólica por medio de la cual se establecen rangos clasificatorios, significaciones, valoraciones (sobre y des) que aseguran y legitiman la supremacía de lo masculino sobre la inferiorización y complementación previa de lo femenino.

El Derecho Penal es una instancia de poder simbólico que regula y selecciona los valores que protege. Además controla el “deber ser” del conjunto social por delegación estatal a través de una razón patriarcal (entendida como un saber particular que interpreta las relaciones socioculturales y el entorno a partir de un razonamiento en el cual prevalece el mundo valorativo de los hombres).

c. Género:

Compleja construcción de representaciones y relaciones encadenantes de mentes y cuerpos de hombres y mujeres.

Es una forma primaria de relaciones significantes de poder, que impone obligatoriamente prácticas, valores, conductas, percepciones, esquemas, es decir disposiciones que sobrepasan la voluntad individual y colectiva y la propia conciencia tanto de las mujeres como de los hombres.

Es simbólico porque se define dentro de un sistema de representación (modelo) no neutro y porque asigna significados, bienes y posiciones: datos orientadores de la acción, cognición, diferenciación, exclusión o valoración de las sujetos y los sujetos como identidad, prestigio, legitimación, posibilidades, etc.

- d. Violencia simbólica ejercida sobre el género femenino:

Formas de violencia impuestas, reproducidas y escondidas tras el velo de lo normal y lo legítimo.

El término “violencia simbólica ejercida sobre el género femenino” es una aproximación conceptual, un instrumento para identificar, nombrar y reconocer las manifestaciones de la violencia simbólica ejercida sobre las mujeres.

Hace referencia a la imposición y reproducción de la lógica de dominación masculina sobre lo femenino, que a fuerza de repetirse, reproduce el orden simbólico establecido como el normal, es decir, el establecido sin ningún cuestionamiento.

Se basa en la relación desigual de las valoraciones sociales con que se significan y determinan las prácticas y representaciones de los géneros.

- e. Proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal:

Institución productora y reproductora de visiones y divisiones sociales, discursos legitimados y diferencias de género.

La educación es un campo de producción simbólica, donde se conforman sentidos de identidad, lugar y valor, originando luchas por la interpretación legítima de la realidad.

Como institución patriarcal y logocéntrica reproduce valores seleccionados, visiones y divisiones. Es también un medio para imponer determinados significados que tienen estrecha relación con el poder y la autoridad, como los legítimos, verdaderos y aplicables a toda realidad.

Esta potestad configura una práctica simbólica al establecer así una estructura binaria de “lo bueno” y de “lo malo”, “lo femenino” y “lo masculino” que se reproduce en la dogmática y en la política penal, discriminando y restringiendo a las mujeres. Esta discriminación surge a partir de la condición

sexual de las mujeres y del control sobre sus cuerpos, muchas veces se convierte en un control sobre sus vidas.

En el proceso enseñanza-aprendizaje del derecho penal, existen vacíos doctrinarios relacionados con aspectos del género femenino que se manifiestan al no contemplar las condiciones particulares de las mujeres ni sus interpretaciones de los hechos violentos en la construcción teórica y normativa. Tampoco se abren sistemáticamente espacios de discusión y reflexión sobre la incorporación de la perspectiva del género femenino al saber jurídico-penal al proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Aportes

- a. Elaboración del concepto “violencia simbólica ejercida sobre el género femenino” como instrumento de visibilización de un mecanismo de reproducción, imposición y legitimación de la lógica de dominación masculina sobre la lógica de subordinación femenina justificada por la normalidad.
- b. Definición de las manifestaciones de la VSGF como:
 - Imposición de autoridad negada como tal y aceptada como normal.
 - Invisibilización de las percepciones y necesidades del género femenino.
 - Discriminación y exclusión por ser mujer
 - Minimización de las vivencias violentas o no propias del género femenino.
 - Negación como persona con derechos plenos.
 - Desvalorización de sus atributos como persona a partir de su condición femenina.
 - Afectación, trato diferencial según el género.
 - Dominación, ejercicio diferenciado de poder.
 - Deslegitimación, de las representaciones, percepciones, apreciaciones y prácticas femeninas.

- Inferiorización, ubicación social subordinada.
 - Coerción simbólica, mecanismo de dominación encubierto y tomado como normal.
- c. Elaboración de un paralelismo entre el Derecho Penal y la Educación como instituciones legitimadas estatalmente para ejercer la violencia simbólica sobre el género femenino (control, moldean, imponen significados como válidos y legítimos, construyen visiones y divisiones de mundos, etc.)
- d. Se establecen relaciones de temas a través de los datos obtenidos en las entrevistas:
- Relaciones entre Educación y Derecho Penal (1)
 - Relaciones entre el deber ser femenino y el Derecho Penal (2)
 - Relaciones entre realidad y Derecho Penal (3)
 - Relaciones de poder y Derecho Penal. (4)
 - Relaciones entre la violencia simbólica ejercida sobre el género femenino y el Derecho Penal.
6. *Propuestas*
- Enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal al incluir el concepto de violencia simbólica ejercida sobre el género femenino como instrumento de visibilización de esta violencia.
 - Incorporar la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal, como elemento integrador de algunas posiciones críticas más actualizadas, abarcadoras y humanas.
 - Analizar la dinámica del sistema de relaciones desde la perspectiva de género con el fin de visibilizar todas las manifestaciones de la VSGF, por ejemplo las afectaciones que defino como un trato diferencial según el género, por constituir prácticas de discriminación y desvalorización.

Referencias bibliográficas

- Alie, Margaret. *El legado de Hipatia. Historia de mujeres en la ciencia desde la antigüedad hasta fines del siglo XIX*. Siglo XXI Editores, S.A. México. 1991.
- Bachofen, Johann. *Mitología Arcaica y Derecho Materno*. Editorial Anthropos, Serie Hermeneusis. Barcelona, España. 1988.
- Duch, Lluís. *Mito, interpretación y Cultura*. Empresa Editorial Herder, S.A. Barcelona, España. 1998.
- Galagarza, Luis. *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Editorial Anthropos, Serie Hermeneusis. Barcelona, España. 1990.
- Guier, Fernando. *Historia del Derecho*. Editorial EUNED. Costa Rica. 1994.
- Lerner, Guerda. *La creación del Patriarcado*. Editorial Crítica, S.A. Barcelona, España. 1990.
- Mena, José. *El orden femenino. Origen de un simulacro cultural*. Editorial Anthropos, Serie Antropología. Barcelona, España. 1987.
- Platón. *Teeteto*. Editorial Gredos, S.A. Madrid. 1992.
- UNIFEM-UNICEF. *La mujer en los códigos penales de América Latina y el Caribe Hispano*. Editorial UNIFEM. Colombia. 1998.

E. “La construcción de la identidad genérica en la interacción del aula”, máster Ana Lupita Chaves⁷

1. *Introducción*

La identidad genérica se construye desde el nacimiento. El niño y la niña al entrar en contacto con la cultura a la que pertenecen se apropian de los símbolos que son de origen social para posteriormente internalizarlos (Moll:1993). En la apropiación de la cultura, ellos y ellas construyen su identidad en las relaciones sociales, en la comunicación e interacción con los otros y las otras.

Los primeros años de vida del ser humano son esenciales en su formación integral puesto que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en las sujetos y los sujetos ocurre más rápido durante esos años (Rivero: 1998).

Toda experiencia vivida va moldeando la manera de ser, de pensar y de actuar de cada individuo, por ello los centros infantiles de educación inicial que atienden a niños y niñas desde los primeros meses hasta los seis años de vida, se convierten en instituciones fundamentales para la sociedad puesto que pueden contribuir a moldear identidades críticas, activas, autónomas, solidarias y creativas, o por el contrario identidades pasivas e individualistas.

Desde esta perspectiva, consideré importante realizar un estudio cualitativo en un salón de clase de educación inicial que me permitiera captar los significados que se transmiten en la actividad cotidiana del aula.

En la investigación se analizan diferentes aspectos de la vida escolar, sin embargo en este artículo me ocupé de las relaciones genéricas que se propician entre estudiantes y educadora con el propósito de captar las subjetividades que ayudamos a construir en las interacciones diarias; y de esta forma tomar conciencia y reflexionar sobre el papel que desempeñamos en el aula ya sea como educadoras que reproducimos conductas sexistas o que propiciamos relaciones equitativas y solidarias entre géneros.

2. *La ruta trazada*

La investigación la realicé observando las interacciones que se generaron entre niñas, niños en edades comprendidas entre los cinco años y tres meses y los siete años, y una educadora; en un centro educativo público de zona urbana de San José.

Las observaciones las efectué en el curso lectivo de 1999 y las registré mediante el diario de campo, las grabaciones y los vídeos. También utilicé la entrevista, el relato de experiencia y el análisis de documentos, con el propósito de captar los significados que no emergen fácilmente, sino que están ocultos pero que son fundamentales para interpretar y conocer la realidad-realidades del aula.

3. *Algunos hallazgos*

a. Construyendo nuestra identidad en el contexto escolar

El aula es el espacio donde se adquieren una serie de aprendizajes académicos y de comportamiento social; en la interacción, en el lenguaje y en las actitudes se transmite el capital cultural acumulado de generación en generación.

En ese proceso de endoculturación se van asumiendo inconscientemente los papeles que la sociedad patriarcal ha asignado de manera desigual a cada género. De esta forma al observar, interpretar y analizar las interacciones que se produjeron en el salón de clase de educación inicial detecté que los estereotipos de género están presentes en el contexto escolar y de muchas formas: en la comunicación, en los juegos y en las funciones que asumen las niñas y los niños, en sus gustos, en sus dibujos y de manera muy evidente en la literatura que se utiliza en el centro infantil.

b. Lenguaje y participación

En el lenguaje oral cotidiano se evidencia una gran cantidad de códigos que omiten

lo femenino. En el vocabulario de los niños, las niñas y la educadora se invisibiliza a la mujer puesto que, en la mayoría de las veces, se utiliza el género masculino en la comunicación diaria. Por ejemplo:

- Niños a lavarse las manos.
- ¿Quién cree que puede leer la fecha solito, solito?
- Niños vamos a educación física.

Este lenguaje se usó en un salón de clase donde habían 18 niñas y 14 niños. Según Bernstein (1998) el lenguaje sexista es producto de la influencia de la ideología dominante que introyecta en todos y todas, costumbres, creencias y valores. De esta forma se va legitimando el orden establecido mediante el lenguaje de manera inconsciente, lo que contribuye a transmitir y reproducir la cultura dominante y las diferencias por género, con una función dirigida al control simbólico y social.

Durante las primeras observaciones que realicé en el aula, se evidenció que los varones participaban con mayor frecuencia durante los diferentes momentos de la jornada escolar, se les daba en mayor medida la palabra y eran los que demostraban algún ejercicio para que sus compañeras y sus compañeros lo repitieran.

Sin embargo, cuando la educadora solicitaba apoyo para limpiar las mesas, recoger la basura, o barrer el aula; las niñas se ofrecían en mayor medida que los niños, pero en estas situaciones la profesora seleccionaba estudiantes de ambos sexos para desempeñar dicha labor.

Estas situaciones las analizábamos en las entrevistas con la educadora, reflexionábamos del por qué se presentaban y poco a poco la participación de los niños y las niñas en el salón de clase fue más equitativa.

En cuanto al lenguaje sexista, también se produjeron cambios y la educadora empezó a utilizar el género femenino en su

lenguaje y en los materiales que elaboraba para las estudiantes y los estudiantes:

- Niños y niñas a recoger.
- Los niños y las niñas que jugaron en esta mesa deben limpiarla.

c. Gustos e intereses

Fue interesante captar como las conductas sexistas de nuestra cultura patriarcal se reflejan hasta en lo que los niños y las niñas saben sobre algún tema, así por ejemplo, la educadora en una ocasión preguntó ¿qué saben sobre las mariposas? Las niñas sabían que las mariposas eran de colores, ponían huevos y tenían hijos, y los niños que las mariposas volaban, y que “son gusanos que están en capullo que se rompe y sale la mariposa”.

En este ejemplo se evidencia, claramente, cómo la cultura machista es captada e internalizada por todas las sujetos y todos los sujetos desde los primeros años de vida, de tal manera el contenido o los intereses sobre algún tema son diferentes según su sexo. Estas diferencias genéricas también las observé en los dibujos, las niñas hacían con mayor frecuencia flores, casas, muñecos; y los niños carros, aviones, barcos, etc.

Durante el tiempo que observé el aula, fue muy evidente cómo los niños y las niñas representaban acciones, actitudes, creencias e ideas estereotipadas en cuanto al comportamiento de hombres y mujeres en la sociedad, comportamientos que han internalizando en el proceso de socialización.

En las áreas de juego, las niñas escogían en mayor medida el área de lenguaje, dramatización y artes; los niños construcción (bloques, legos, mecanos) y arena.

En el área de dramatización, las niñas eran mamás, cocinaban, limpiaban, iban de compras; algunas representaban doble función eran amas de casa y trabajan también fuera del hogar, los niños jugaban de doctores y arreglaban el techo, la cocina, la refrigeradora.

Como lo indica Díaz (1999) en éstos comportamientos sexistas se va subvalorando un sexo sobre otro y se va promoviendo la desigualdad jerárquica entre ellos y ellas, de tal forma las mujeres asumen un papel de subordinación y los hombres un papel dominante, como consecuencia de nuestra cultura patriarcal, pero en este intercambio, al mismo tiempo, se va discriminando a los varones ya que se les excluye de actividades del hogar y se les va identificando con actitudes de autoritarismo y de insensibilidad.

Estas acciones traen “consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos” (Subirats, en Revista Iberoamericana de Educación:1994; 61 citado por Díaz:1999; 9).

d. Material literario

En las observaciones que realicé fue notorio que la literatura utilizada (cuentos, poesías y canciones) presentaban marcados estereotipos de género.

Los cuentos, las canciones y las poesías que escuché en el salón de clase, en su mayoría, llevaban una gran carga ideológica a favor de la reproducción de conductas sexistas. En algunos de ellos, no existía o era muy escasa la presencia femenina como el cuento “Yo soy yo”, en la poesía “El payaso del viento”, “El flautista de Hamelín”, “Pinocho”, “El gato con botas”, “Los dos ratones”; en las canciones “Pedro comió pan”, “Los esqueletos”, “Que todos los niños estén muy atentos”, “El payaso se pinchó la nariz”, “Los diez pececitos”.

En otras ocasiones a las mujeres se les mencionaba en situaciones de inferioridad social o subordinación: “Caperucita Roja”, “La Bella Durmiente”, “El mono Tulín”, “El conejo y la tortuga”, entre otros.

En otras oportunidades, la educadora invitaba a los niños y a las niñas a conversar sobre el contenido de los cuentos, canciones y poesías, sin embargo, no hacían una reflexión

crítica de las conductas sexistas, creo que la educadora no estaba consciente de los significados que transmitían la narraciones en cuanto a estereotipos de género.

Esto evidencia, una vez más, la carga ideológica que transmiten los diferentes recursos educativos que usamos en la escuela y que van legitimando diferentes niveles de poder y papeles específicos según el sexo de las personas. Es lamentable que el mercado esté inundado de este tipo de literatura, y que sea realmente difícil encontrar material que promueva la igualdad genérica.

4. Reflexiones finales

Ante estos hechos ¿Qué podemos hacer los educadores y las educadoras para transformar esta realidad?

Creo que es fundamental tomar conciencia de que todos y todas somos reproductores de desigualdades, con nuestro lenguaje sexista establecemos jerarquías entre las personas y nos convertimos en instrumentos de la cultura patriarcal que subestima e invisibiliza a las mujeres, por tal razón es fundamental promover procesos de autorreflexión como educadores y educadoras para que estemos conscientes de lo que hacemos, de lo que decimos, de los significados que transmitimos en la interrelación con los demás. Para ello, es preciso descubrirnos, es decir, analizar nuestra identidad, nuestras creencias y nuestros pensamientos.

Lo importante es conocernos, descubrir y develar los símbolos que transmitimos para transformarlos.

En la medida que seamos conscientes de la influencia que tiene la cultura hegemónica en nuestra manera de ser y de ver el mundo, en esa misma medida podremos contrarrestar la influencia de la ideología dominante.

Es urgente crear nuevas formas de relacionarnos con los otros y las otras y construir juntos una práctica educativa democrática, humanista, no sexista y con equidad genérica.

Para lograr una transformación en la acción educativa y una nueva cultura de género, creo importante, también, una transformación en las instituciones formadoras de docentes, dirigida a:

- Promover en los estudiantes y las estudiantes procesos de autorreflexión para que se cuestionen sobre su papel como educadores y educadoras dentro de la sociedad, sobre el tipo de ser humano que desean formar y sobre la sociedad que quieren ayudar a construir.
- Es fundamental promover que las estudiantes y los estudiantes realicen prácticas en el aula donde analicen los procesos de socialización y las relaciones de poder que se dan en el intercambio escolar, y de esta manera vivencien las prácticas sexistas y descubran la influencia que tiene la educadora o el educador en la construcción de la identidad y subjetividad de las estudiantes y los estudiantes. Creo que para que se dé el cambio, primero se debe vivenciar la situación, analizarla críticamente y de esta forma tomar conciencia para iniciar procesos de transformación.
- Es preciso que la formación de educadores y educadoras tenga un enfoque más sociopolítico de la educación, para que no seamos utilizados como instrumentos de la ideología dominante y no seamos reproductores, inconsciente e ingenuos, de desigualdades de todo tipo. En la actualidad la formación se dirige más a un enfoque psicologista de la educación, énfasis que debemos cambiar.
- Analizar críticamente el material educativo que usamos en nuestras aulas y en todos los niveles, pues están cargados de mensajes sexistas que profundizan las desigualdades entre hombres y mujeres.

En síntesis, lo importante es “construir una nueva cultura del género que se base en la solidaridad entre hombres y mujeres como principio ético-político, que implique el reconocimiento del otro, de la otra, la defensa de la libertad y del poder personal y grupal para ambos géneros, la eliminación de jerarquías de un género sobre otro y la comprensión de todos y todas como ciudadanos del mundo, sin distinción de género, clase, región, nacionalidad o raza” (Lagarde:1999).

Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra. *Género y educación*. Madrid, España: NARCEA S.A. 213 p. 1995.
- Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España. Morata. Pp. 25-65. 1994.
- Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata. 239 p. 1998.
- Díaz, María Isabel. “Algunas reflexiones acerca de: la dimensión de género en el curriculum de la educación parvularia”. En: *Temas Pedagógicos*. Serie de Cuadernillos de Estudio. Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines. 18 p. 1999.
- Lagarde, Marcela. *Una mirada en el umbral del milenio*. Instituto de Estudios de la Mujer. UNA. Heredia, Costa Rica. 160 p. 1999.
- Rivero, José. *La educación infantil en el siglo XXI. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 47. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. pp. 41-72. 1998.

F. Influencia de la socialización genérica en la construcción de las representaciones asociadas a la identidad profesional en trabajo social, licenciada
Xinia Fernández Vargas⁸

1. *Presentación*

Este proyecto de investigación tiene el propósito de analizar las relaciones existentes entre la socialización genérica y la construcción de la identidad profesional en las trabajadoras y los trabajadores sociales. Para hacerlo, planteo como método de análisis la teoría de las representaciones sociales y para acercarme al conocimiento del tema, opté por el uso de la investigación cualitativa como una alternativa metodológica que permite acceder al conocimiento desde la perspectiva de los actores. Dentro de ella, considero el uso de la técnica de entrevista a profundidad para construir historias de vida focalizadas.

Interesa abordar la investigación desde la perspectiva de mujeres y varones trabajadores sociales, porque partimos de que la socialización genérica tiene una importante influencia en la forma en que unas y otros vivimos de manera diferenciada el ejercicio profesional, las expectativas que nos planteamos con respecto a ésta, las relaciones que establecemos con las personas usuarias y la forma en que entendemos las situaciones con las que trabajamos cotidianamente.

A partir de las razones señaladas y con la intención de que se incorpore el análisis de género como un elemento explicativo que permite entender, desde otra perspectiva, el tema de la identidad profesional del Trabajo Social; cómo nos percibimos y cómo nos ven otros, es que planteo ésta investigación.

La investigación tiene el propósito de constituirse en una aproximación al estudio de los procesos a través de los cuales las trabajadoras sociales y los trabajadores sociales construyen las representaciones sociales que

le dan un significado particular a sus concepciones sobre la identidad profesional y su relación con la socialización genérica.

Si bien es cierto el género no es la única condición que influye en la construcción de la identidad profesional, tal y como se plantea más adelante, ésta investigación enfatizará en ella como un elemento que a nuestro criterio, marca en dos aspectos fundamentales el ejercicio profesional: la histórica prevalencia de mujeres como estudiantes y profesionales en Trabajo Social y la subordinación de la profesión respecto a otras más reconocidas social y tradicionalmente, concebidas como propias de los varones.

Partimos de que el género es una construcción social que hace referencia a lo que cada sociedad define como “apropiado” para las mujeres y los hombres, es un concepto que incluye y afecta a todas las personas. Es así, como tanto las unas como los otros son socializados para que acepten y asuman comportamientos considerados como propios del sexo de cada persona.

Por un lado, los varones son enseñados a ser violentos, agresivos, independientes, exitosos, competitivos, a ejercer el poder y reprimir sus emociones. Por otro, se espera que las mujeres sean sumisas, temerosas, dependientes, expresivas emocionalmente, tímidas e inseguras y permanentemente preocupadas por el bienestar de los otros. (Lagarde: 1992; Guzmán y Ritchie: 1993).

Dentro de ese marco, vamos a emplear la categoría género no sólo para referirnos a las características asignadas a varones y mujeres, sino también como un enfoque teórico que permite analizar y entender desde una perspectiva más amplia, las vinculaciones existentes entre los procesos de socialización que definen a las mujeres y a los hombres como tales y la forma en que dichos procesos permean todas las actividades de las personas.

La perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de mujeres y hombres: el sentido de sus vidas, sus oportunidades y

expectativas, las diversas y complejas relaciones que se dan entre ambos géneros y al interior de cada uno de ellos, así como los conflictos institucionales y personales que han de enfrentar cotidianamente y cómo lo hacen. (Lagarde: 1997: 15).

El Trabajo Social es una profesión de servicio integrada mayoritariamente por mujeres. Esa característica ha dado como resultado que se le conciba como una profesión subalterna comparada con otras cuyos ámbitos de intervención se asocian a “características masculinas” tales como la Medicina, el Derecho y la Ingeniería.

Como lo señalan Guzmán y Ritchie (1993), en el “perfil ideal” del profesional en Trabajo Social prevalecen características como la vocación para trabajar con otras personas, especialmente las más débiles y necesitadas; la empatía y la capacidad para identificarse con el dolor ajeno. Estas características aunque positivas, son sobredimensionadas frente a otras como la asertividad, la capacidad para tomar decisiones y una actitud más crítica y agresiva frente a los problemas sociales.

Agregan las autoras antes citadas que la formación en Trabajo Social no prepara para un ejercicio profesional no-sexista ni para enfrentar la discriminación de género que sufre el gremio como tal. La socialización influencia de manera muy significativa el perfil profesional, el estatus y la formación académica, ya que históricamente las profesionales y las personas que demandan sus servicios son mujeres.

Este proyecto de investigación pretende ser un acercamiento al estudio de las formas en que las trabajadoras sociales y los trabajadores sociales hemos aprehendido los conceptos vinculados a la socialización, el género, el ejercicio y la identidad profesional, que aunque parecen conceptos uniformes y abstractos, en realidad cada persona los incorpora de manera distinta según sean sus vivencias y experiencias particulares.

Los nuevos contextos y los cambios derivados de los procesos de globalización

exigen a todas las profesiones replantearse los modelos de atención empleados hasta ahora, los que obviamente deben ser flexibles y adecuados a las necesidades particulares de cada persona usuaria.

Para lograrlo habría que empezar problematizando lo cotidiano con respecto al ejercicio profesional como práctica gremial y la vivencia de cada profesional en Trabajo Social como parte de ese gremio. Debemos cuestionarlo, vincular lo estructural con lo cotidiano, entender las relaciones entre lo individual y lo colectivo, entre lo micro y lo macro. La posibilidad y profundidad de un cambio estructural, depende de su capacidad para transformar la cotidianidad (Sandoval: 1997:26).

2. *El Problema de Investigación*

El problema que plantéo en ésta investigación se relaciona con parte de ese ámbito: cómo hemos incorporado de una forma tan natural los procesos de socialización que muchas veces no le encontramos vinculación alguna con nuestro proyecto de vida, la opción profesional por la que nos inclinamos y cómo la ejercemos y las concepciones que manejamos de nosotras/os mismos y los demás.

Se busca analizar y explicitar las relaciones existentes entre los procesos de construcción social de lo femenino y lo masculino, con el proyecto de vida, la elección de carrera y el ejercicio profesional. A partir de la intersección de estos ejes, se pretende evidenciar las diferentes formas en que las trabajadoras sociales y los trabajadores sociales vivimos, construimos y des-construimos cotidianamente nuestra identidad como personas y como profesionales de una carrera “feminizada”.

Por otra parte, se pretende re-construir junto con ellos y ellas los conceptos que han aprehendido a través de su experiencia vital y profesional relacionados con el problema planteado.

3. *Objetivos de la investigación*

a. General

Determinar las relaciones existentes entre el proceso de socialización genérica y la construcción de las representaciones sociales vinculadas al desarrollo de la identidad profesional de las trabajadoras sociales y los trabajadores sociales.

b. Objetivos Específicos

- i. Reconstruir con los trabajadores sociales y las trabajadoras sociales las motivaciones asociadas a la elección de carrera y el desempeño profesional.
- ii. Analizar la influencia de las características socialmente asignadas a varones y mujeres y su relación con las representaciones sociales construidas por los trabajadores sociales y las trabajadoras sociales asociadas a la identidad profesional.
- iii. Reconstruir con las trabajadoras sociales y los trabajadores sociales las representaciones sociales asociadas al Trabajo Social y al ejercicio profesional.
- iv. Propiciar a partir de los resultados, la creación de espacios permanentes, de discusión sobre el tema tanto en la Escuela de Trabajo Social como en el Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica.

4. *Bases teóricas*

- a. La Socialización Genérica: Un proceso construido socialmente.

Las sociedades en las que vivimos tienen una serie de formas en que las mujeres y los hombres son adiestrados, disciplinados y educados de manera sistemática y permanente pa-

ra que sean como la sociedad espera. Debemos convencernos de que las personas no han nacido así sino que a través de complejos sistemas de socialización aprenden, se desarrollan, ejercitan, mejoran o empeoran las enseñanzas de género que han recibido (Lagarde: 1996).

Parte de la socialización genérica tiene que ver con la conformación de la identidad y a su vez, la identidad se relaciona con una dimensión de las personas y de los grupos que está estrechamente vinculada con aspectos culturales y se fundamenta en la condición y situación de cada una.

Marcela Lagarde (1992) señala que la identidad está conformada por tres niveles: la identidad asignada, la autoidentidad y la identidad optada. La primera se refiere a aquella que la sociedad nos impone a través de sus instituciones. Generalmente ésta identidad es la que prevalece porque resume lo que socialmente se considera como adecuado.

La autoidentidad: es aquella que desarrolla cada una de las personas y que no siempre coincide con la identidad asignada socialmente. La identidad optada: es aquella en la que prevalece la voluntad y tiene que ver con la capacidad de las personas de modificar aspectos de su vida.

A nivel imaginario el género es una construcción que asigna roles y estereotipos a cada sexo y que se modifica según sea el momento histórico y la formación social en que se dé. Marta Lamas (1996) señala que el papel de género se forma con el conjunto de normas que la sociedad y la cultura le asignan a los hombres y las mujeres (lo masculino y lo femenino).

La autora plantea que existen variaciones asociadas a la cultura, la clase social, la etnia y la edad inclusive pero es a partir de la división sexual del trabajo, donde las mujeres tienen y cuidan hijos y los hombres hacen vida pública, que se han establecido estereotipos rígidos que condicionan los roles y limitan las potencialidades humanas limitándolas a su adecuación al género que pertenezcan.

Gilligan, citada por Guzmán y Portocarrero (1992) señala que la experiencia social

sexuada dada por el proceso de socialización hace que la personalidad femenina se defina más que la del varón, por su disposición hacia la intimidad y la dependencia y por su capacidad de empatía.

Si habláramos solo de las diferencias entre los hombres y las mujeres como grupo, no se necesitaría hacer alusión a los términos de lo masculino y lo femenino ya que éstos apuntan más allá de las diferencias de sexo, hacen referencia a diferencias sociales. El género es una manera de estructurar la práctica social en general e inevitablemente permea otras estructuras sociales como la clase y la raza además de la nacionalidad o la posición en el orden mundial.

El género es la categoría organizadora central de nuestra psique, el eje alrededor del que se organiza nuestra personalidad y del que desarrollamos un ego distintivo. La clave del concepto de género radica en que permite entender y describir las verdaderas relaciones de poder que existen entre hombres y mujeres y cómo internalizan esas relaciones.

En la sociedad patriarcal de la que somos parte todas las personas, la interiorización de las relaciones de género es un elemento en la construcción de nuestras personalidades. En otras palabras, la construcción individual del género y nuestros comportamientos en la vida cotidiana contribuyen a fortalecer y adaptar las estructuras e instituciones sociales de tal manera, que de una forma consciente o inconsciente ayudamos a mantener el sistema patriarcal. Sin embargo, el género no es algo estático sino una forma dinámica y permanente de interacción con las estructuras del mundo que nos rodea.

La existencia de diferencias socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género. Debe tenerse claro que aunque el género es un hecho social y no biológico, su estructuración social tiene tanta fuerza que se le piensa como natural.

Los símbolos asociados a la masculinidad son siempre positivos y los de la feminidad son negativos o difusos. Independiente-

mente de lo variables que sean el estatus y el poder de las mujeres, son los varones quienes dominan el sistema de parentesco y el ámbito político, teniendo además derechos en y sobre las mujeres: en todos lados la mujer es “el otro” (Cucchiari: 1996; 184-185).

Las identidades de los seres humanos se construyen sobre la afirmación y la negación. Al ser, afirmamos una identidad y negamos otra u otras; todo lo que nos agrupa o separa es un elemento de identidad. Cuando hablamos de identidad estamos hablando de un orden del mundo, de un complejo sistema que se concreta en las personas. Cada una de las mujeres y de los hombres es la síntesis de múltiples determinaciones sociales, culturales y políticas.

Con respecto a la identidad y el proceso de socialización, Martín Baró (1990:121) señala que la identidad personal se construye a través de complejos procesos de socialización, especialmente de la socialización primaria transmitida en el núcleo familiar y tiene cuatro características fundamentales: “hace referencia a un mundo”, se afirma en la relación interpersonal, es relativamente estable y es tanto un producto social como individual. En medio de tanta diversidad, cada una de las personas tiene una identidad, un yo propio que la diferencia, pero además tiene un vínculo social que las une, una referencia común que les es propia pero que a la vez las hace parte de una misma comunidad humana.

La socialización en general y la socialización genérica en particular, supone que el individuo, ubicado en determinado contexto social e interactuando con él, va construyendo esquemas cognoscitivos que seleccionan y procesan su información configurando lo que va a aceptar como la realidad, como su mundo. Estas son las representaciones sociales.

Es la persona quien a través de su historia concreta desarrolla un lenguaje, asume unos principios morales, adquiere una identidad como mujer o como hombre y desarrolla una identidad personal dentro de una circunstancia y situaciones específicas.

- b. El proceso de socialización genérica y su relación con la identidad profesional.

Durante siglos, tanto las mujeres como los varones, han sido formados para desempeñar roles claramente diferenciados y específicos que llevan consigo una serie de responsabilidades que están asociadas directamente a esos roles.

Por un lado, al asignársele a la mujer lo doméstico ha debido subordinar su vida a la de su compañero aprendiendo que su realización personal se logra por medio de las tareas vinculadas a la atención de las necesidades afectivas y de reproducción de su familia. Esto significa que para las mujeres, su realización como personas sólo se alcanza a través de otros, de atender sus necesidades.

En cambio, al hombre le ha correspondido ser el proveedor económico, el responsable de los procesos productivos; es quien participa en la toma de decisiones, en el gobierno de los países y en el desarrollo económico, pero solo está presente de manera periférica en el proceso reproductivo. Esta forma de organización social se ha transmitido de generación en generación a través de la educación en la familia, en los sistemas de educación formal, la religión y los medios de comunicación de masas.

Según Largade (1992) la maternidad y la filialidad tienen dimensiones que van más allá de las personas concretas. Estamos formadas para ser madres independientemente de si tenemos hijos o no. En una cultura de cuidados maternos somos madres no sólo de nuestros hijos si los tenemos, sino también de todas aquellas personas a quienes a través de la relación que establecemos con ellas, maternizamos.

En la maternidad se resume el conjunto de funciones y tareas que realizamos para que los otros puedan “reproducirse, restaurarse, repararse para vivir”. Desde esa perspectiva, ser madre no es un papel, sino una institución que se caracteriza por ser un estado de vida que contiene cantidad de roles y funciones.

El problema de fondo se encuentra en que lo “femenino” es descalificado frente a lo “masculino”, reproduciendo un sistema que tiende a discriminar al primero.

La calificación de las carreras como femeninas o masculinas incide en el prestigio social de las mismas y de quienes optan por ellas. Las carreras “feminizadas” incorporan los conceptos de servicio, caridad, ayuda y afecto en las funciones cotidianas que realizan, tienen un menor reconocimiento social y cada vez con mayor frecuencia, las mujeres son desplazadas de los puestos de dirección por varones recién ingresados en esos campos.

Lagarde (1993) propone que para resolver las consecuencias de las desigualdades genéricas deben modificarse los elementos de la identidad femenina que nos convierten en seres para otros, en el tanto aprendamos a satisfacer nuestras necesidades personales y profesionales y nos percatemos de que como profesionales no tenemos que estar subordinadas/os a otros profesionales (v. g. médicos, abogados). La búsqueda debe centrarse en aprender a reconstruir el “ser para” y el “ser de los otros” para ir construyendo el YO.

Se trata de construir una autoidentidad que se afirme en el SER, en el SABER y en el PODER. Cada profesional, antes de serlo es fundamentalmente persona; por lo tanto cada una debe evaluar sus propias circunstancias, recursos y capacidades para descubrirse a sí misma y que como persona y como colectivo profesional, le permita construir opciones distintas.

- c. Las representaciones sociales: una alternativa teórica y metodológica para aproximarse a la construcción de la identidad profesional en trabajo social.

La teoría de las representaciones sociales establece que las personas no somos receptoras pasivas de la realidad en que nos desenvolvemos.

El ser humano, concebido desde esta perspectiva, no es un reproductor de las informaciones que recibe y selecciona, sino un

productor de informaciones y significados que construye su propia realidad a través de la comunicación y la relación que establece con su entorno social inmediato.

Jodelet (1993; 474) plantea que el concepto de representación social permite la convergencia de planteamientos surgidos desde diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y que conjuntadas posibilitan la creación de un modelo teórico único dirigido al desarrollo de ese concepto.

Para efectos de ésta investigación, emplearé la definición que plantea dicha autora sobre representaciones sociales:

“... representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la generación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados...”
 “...constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comprensión, la comunicación y el dominio del entorno social, material e ideal”⁹

Moscovici (1981; 191), autor que ha desarrollado ampliamente el concepto de representación señala que se diferencian de las ciencias de la concepción positivista en que el principio de éstas es hacer familiar lo que nos resulta extraño, mientras que las ciencias convierten en extraño lo que nos es familiar, traduciéndolo a un lenguaje que no es comprensible para todas las personas.

Resumiendo, al hablar de representaciones sociales estamos refiriéndonos a formas de conocimiento del sentido común. Las representaciones siguen una lógica propia diferente, pero no por eso menos válida que la lógica científica tradicional y se expresan en el lenguaje cotidiano de cada grupo social. En los contenidos de las representaciones sociales encontramos la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya esencia es regulada por las normas sociales de esa colectividad.

Cuando las abordamos directamente a partir del discurso son muy útiles para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que las personas emplean en el manejo de los objetos de su realidad inmediata.

Las realidades de cada persona son dinámicas, cargadas de significados y cada una piensa y responde a ella escogiendo un significado entre varios que existen simultáneamente. No respondemos en forma mecánica ante cualquier estímulo, sino que de la gran gama de estímulos que nos rodean escogemos aquellos que tienen significado y resonancia para nosotras/os.

d. La metodología cualitativa: una forma útil de aprehender la realidad social

La metodología cualitativa da énfasis a la descripción y la inducción, pretende dilucidar cómo las personas entienden las cosas lo que las convierte en “SUJETOS” que participen de un proceso de investigación y no solamente en informantes.

Taylor y Bogdan (1986) señalan que la metodología cualitativa es una forma de aproximarse al mundo empírico, permite la producción de datos en las propias palabras de las personas participantes y con su conducta observable. Se da en un proceso dinámico en el que quien investiga y quienes son “investigados” se afectan y cambian mutuamente.

Para efectuar investigaciones del mundo social desde ésta óptica se requiere de métodos y técnicas de investigación que faciliten la visión del problema planteado “desde el interior” de los actores y además, que sean sensibles a la complejidad de los fenómenos sociales que se estudian.

Las técnicas que mejor respaldan la metodología cualitativa son aquellas sensibles para captar la complejidad de los fenómenos sociales, con la ventaja adicional de que permiten enriquecer el análisis de manera simultánea a la recolección de los datos.

Para éste proyecto optamos dentro de las Historias de Vida por una variante denominada “técnica biográfica” en donde la entrevista se convierte en una interacción social entre la persona que investiga y su proyecto definido con la persona entrevistada, quien aceptando la propuesta de la entrevistadora,

relata partes de su existencia de acuerdo a los requerimientos de la primera. Es una interpretación sobre la interpretación que la persona entrevistada hace acerca los hechos (Breilh: 1994).

Queremos conocer si la formación y el ejercicio profesional como práctica transformadora se han traducido simultáneamente, en una nueva forma de vida para las trabajadoras y los trabajadores sociales, si los valores que se afirman en el plano de las ideas y de los discursos son parte de la vida doméstica, familiar, laboral, de la cotidianidad; o son planteamientos disociados de nuestra vida personal, solo útiles y aplicables a las personas usuarias de los servicios que prestamos.

Al realizar una investigación debe tenerse presente que ninguno de los métodos por los que optemos es infalible y pueden exponernos a sesgos en el análisis de los resultados; sin embargo, podemos minimizarlos si incorporamos dentro de ese análisis la certeza de que siempre (quienes investigamos) estaremos influidos por nuestra propia condición de seres históricos, por nuestros valores, por nuestros estilos de pensamiento y de vida (Gadamer: 1994; 122).

Esto es especialmente importante en ésta investigación donde quien investiga, también es parte de lo que desea investigar y se transforma de manera permanente en el contrato que mantiene con las personas que participan en la investigación.

5. *Algunas conclusiones preliminares*

Si bien aún el proyecto no se ha concluido, el compartir la experiencia en múltiples espacios con colegas Trabajadoras Sociales, me ha permitido ir acercándome a algunas reflexiones finales que comparto con ustedes:

- Efectivamente hay una vinculación importante entre la socialización genérica a la que estamos sometidas las mujeres con la incorporación de roles que nos inclinan a carreras donde esos roles

son sobrevalorados por ejemplo la ayuda a otros, la sensibilidad por los problemas ajenos, deseos de servir, etc.

- Los varones entrevistados que optaron por la carrera de Trabajo Social si bien manifiestan también su deseo de servicio no lo hacen como su única o más importante motivación, sino que deliberadamente se plantean también el logro de éxitos profesionales y/o el acceso a puestos de jefaturas.
- El reconocer la socialización genérica como parte integrante de nuestra visión del mundo nos permitiría desarrollar una actitud crítica dentro de nuestra vida cotidiana (laboral y personal) para no reproducir los estereotipos vigentes sobre las mujeres. Lo relativo al género y sus múltiples manifestaciones no es un discurso teórico sino es una realidad en la que estamos todas las personas.
- Debe estructurarse un proceso intencionado que nos permita apropiarnos de características como la asertividad, criticidad, estudio permanente y la definición de formas alternativas de atención a las personas necesarias.
- Parece que los varones por su formación genérica están más familiarizadas con el ejercicio de roles de poder enviándose claramente en los trabajadores sociales su afán por alcanzar puestos de jefaturas y una vez que los tienen los ejercen con seguridad y tomando decisiones que muchas veces desafían abiertamente la estructura institucional, mientras que las trabajadoras sociales asumen en muchas oportunidades los puestos de jefaturas como un "mal inevitable" siéndoles incluso mas difícil legitimarse ante el grupo con que trabajen y dentro de la institución en relación con otras jefaturas.

- La doble o triple jornada que desempeñan la mayoría de las Trabajadoras Sociales entrevistadas se convierte efectivamente para ellas en una limitación para participar en actividades extrahorario sean éstos de estudio, trabajo, recreación u organizativas. Esta situación no se da de la misma forma en los Trabajadores Sociales quienes a pesar de contar también con compromisos familiares éstos no se convierten en una obstáculo para la realización de otras actividades considerándose hasta “natural” que así sea.
- La investigación que se ha realizado hasta el momento y la relación directa establecida con las personas participantes han demostrado que, en efecto la metodología cualitativa es la que se ajusta de una mejor manera cuando se trata de reconstruir las vivencias de gente y en ese proceso es también claro las implicaciones que tiene en la modificación de toda las partes que participamos en el mismo.

**Comentarios doctora Sara Sharrath,
moderadora y comentarista
II segmento**

Cosas que me tocaron, que me impactaron:

- La división entre lo político es ilusoria.
- Lo político es presentado en forma perspicaz y clara.
- “El derecho penal legitima la violencia”, afirmación que he vivido en los tribunales internacionales.
- Importancia de reconocer “yo uso lenguaje sexista”.
- Capacidad de transformación de las maestras.

- Los procesos de autoreflexión, sí pero con humor, no perdamos el humor.
- La educación es sociopolítica.
- Ciertas profesiones son de servicio para otras (Trabajo Social, para Medicina, Derecho), lo cual no nace de la formación, sino de cómo se ejercen.
- Importancia de la transformación de todo y todas las cosas que hacemos.
- Están en un proceso importantísimo.

Notas

1. Compiladora “Memoria Coloquio Educación y Género”. Coordinadora PIEG, docente Escuela de Comunicación UCR y de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, UNED.
2. Ph. D. en Educación de la Universidad de Pensylvania. Actual Directora del IIMEC. Ha sido Directora de la Maestría en Educación y Representante del Área de Ciencias Sociales y Presidenta del Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. Docente e investigadora de gran trayectoria y autora de textos sobre educación, entre los más recientes: ensayo “Dinámica de la Educación Superior Costarricense 1996-2000 (en prensa); compiladora y escritora del capítulo del libro “Una visión crítica a la educación” (en prensa) y compiladora y escritora del capítulo del libro “Política social y educación en Costa Rica”, 1999.
3. Licenciada en Historia, Universidad de Costa Rica. Docente de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, e investigadora en el IIMEC. Ha escrito sobre la temática universitaria, humanismo, reformismo. Coautora del libro “La Universidad y el reformismo en Costa Rica”.
4. Esta investigación es desarrollada por las profesoras M. Sc. Cecilia Villarreal, investigadora principal, y las licenciadas Laura Mora y Gabriela Muñoz (quien expuso), investigadoras asociadas. Muñoz es licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación y labora como Orientadora en el Liceo de Escazú. Investigaciones realizadas sobre género: “Percepciones sobre la

- femineidad en mujeres adolescentes de XI del Liceo Monseñor Ruben Odio” y “Mujeres que buscan ser dueñas de un cuerpo” (informe en proceso de publicación).
- 5 Vicerrectora de Investigación, Universidad de Costa Rica. Obtuvo su Doctorado en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Docente en las escuelas de Historia y de Ciencias de la Comunicación Colectiva. Ha ocupado cargos como Directora del Posgrado en Historia y Decana del Sistema de Estudios de Posgrado, de la UCR. Ha participado en más de 95 actividades académicas y producido más de 40 publicaciones.
- 6 Bachiller en Derecho, egresada de la Maestría en Estudios de la Mujer, Universidad de Costa Rica/Universidad Nacional. Asistente proceso elaboración Plan Nacional de la no violencia, Centro Mujer y Familia; Coordinadora de la Oficinas Ministeriales y sectoriales de la Mujer, Instituto Nacional de las Mujeres. Asistente Legal Programa de la Adolescencia, Oficina Primera Dama. Publicó “Derecho de las humanas”.
- 7 Licenciada en Educación Preescolar, maestría en Educación de Adultos y egresada del doctorado en Educación, UNED. Docente y Directora del Depto. de Educación Preescolar y Primaria, Escuela Formación Docente. Coordinadora proyectos de Acción Social. Investigadora del IIMEC. Publicaciones: “La relevancia de la educación inicial en el contexto latinoamericano”, “Calidad de los programas de educación inicial”, “La metodología lúdico-creativa: una alternativa de educación no formal” y “Relaciones de poder en el aula”.
- 8 Licenciada en Trabajo Social, UCR. Egresada de la Maestría en Trabajo Social, UCR. Labora en el Poder Judicial, en un equipo interdisciplinario de la selección y reclutamiento de Administradores de Justicia. Docente en la Escuela de Trabajo Social, en las sedes Rodrigo Facio y Occidente, UCR.
- 9 Jodelet, Denise. (1993). “La representación social: fenómenos conceptos y teoría”. En *Psicología Social II Moscovi*, Serge Compilador Ediciones Paidós. P. 47.
- sexualidad en niñas y niños preescolares, sus padres y sus madres*. Tesis. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica. 1995.
- Cuchiari, Salvatore. “La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: lo géneros de la jerarquía de género”. En: *Género: La construcción cultural de la diferencia Sexual*. Compiladora Marta Lamas: Programa Universitario de Estudios del Género. UNAM. México. p. 181-264. 1996.
- Guzmán, Laura y Ritchie, Dennis. *Los derechos humanos en la enseñanza del Trabajo Social: avances, problemas y desafíos frente a una sociedad en cambio*. Programa Mujer y Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Costa Rica. 1993.
- Guzmán, Virginia y Portocarrero, Patricia. “Construyendo diferencias”. Capítulo I. Ediciones Flora Tristán. Perú. 1992.
- Jodelet, Denise. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: *Psicología Social II*. Moscovi, Serge Compilador. Editorial Paidós, España. P. 469-494. 1993.
- Lagarde, Marcela. “Identidad de género y derechos humanos”. En serie *Estudios sobre los derechos humanos*. Tomo IV. Instituto de Derechos Humanos, San José. Primera edición. 1996.
- Lagarde, Marcela. Memoria del curso “Identidad y subjetividad femenina”. Managua, Nicaragua. 1992.
- Lagarde, Marcela. *Género y Feminismo Democracia en Desarrollo Humano y Democracia*. II edición. Cuadernos Inacabados Nº 25. Editorial Horas y Horas. España. 1997.

Referencias bibliográficas

Brenes Retana, Lucía y Vega Murillo, Gabriela. *Representaciones sociales de la*

Lamas, Marta. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género". En: *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios del Género. México. 1996.

Martín Baró, Ignacio. *Acción e ideología. Psicología social desde Centro*

América. Colección Textos Universitarios. Volumen I. U.C.A. editores. 1990.

Sandoval García, Carlos. *Sueños y sudores en la vida cotidiana. Trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción en Costa Rica*. 1997.