

Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género	Título
Flores Palacios, Fátima - Compilador/a o Editor/a; Gutiérrez Vidrio, Silvia - Autor/a; Mora-Ríos, Jazmín - Autor/a; Natera-Rey, Guillermina - Autor/a; Bautista-Aguilar, Natalia - Autor/a; Ortega-Ortega, Miriam - Autor/a; Flores Palacios, Fátima - Autor/a; Alba González, Martha de - Autor/a; Ursini, Sonia - Autor/a; Estrada Álvarez, Adriana - Autor/a; Jiménez Guzmán, Lucero - Autor/a; Figueroa Díaz, María Elena - Autor/a; Oswald, Ursula - Autor/a; Ríos Everardo, Maribel - Autor/a;	Autor(es)
Cuernavaca	Lugar
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Universidad Nacional Autónoma de México	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Salud; Investigación; Mujeres; Género; Representaciones sociales; Calidad de la vida; Educación; México;	Temas
Libro	Tipo de documento
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20170505041840/pdf_666.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Representaciones sociales
y contextos de investigación
con perspectiva de género

CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez
Directora

Dra. Maribel Ríos Everardo
Secretaria académica

Lic. Mercedes Gallardo Gutiérrez
Secretaria técnica

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez
Directora del CRIM y presidenta del Comité

Dra. Blanca Rebeca Ramírez Velázquez
*Profesora-investigadora del Departamento de Teoría y Análisis
de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*

Dr. Antonio García de León Griego
Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Dra. Elsa María Cross y Anzaldúa
Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Dr. Carlos Javier Echarri Cánovas
*Profesor-investigador del Centro de Estudios Demográficos,
Urbanos y Ambientales de El Colegio de México, A.C.*

Dra. Maribel Ríos Everardo
Secretaria académica del CRIM. Invitación permanente

Lic. Mercedes Gallardo Gutiérrez
Secretaria técnica del CRIM. Invitada permanente

Mtra. Yuriria Sánchez Castañeda
Jefa del Departamento de Publicaciones del CRIM. Invitada permanente

Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género

Fátima Flores-Palacios
(coordinadora)



Universidad Nacional Autónoma de México
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Cuernavaca, 2014

HM1088 Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva
R74 de género / Fátima Flores-Palacios (coordinadora). -- Primera edición
2013 262 páginas
ISBN 978-607-02-4373-8

1. Representaciones sociales. 2. Sociología del conocimiento. 3. Mujeres
- Investigación. I. Flores Palacios, Fátima, editor

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por pares académicos
externos al CRIM, de acuerdo con las normas establecidas en los Lineamientos generales
de política editorial del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de
la Universidad Nacional Autónoma de México y cuenta con apoyo
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para su edición, a través del Proyecto 49926

Diseño de forros: Margen creativo

Primera edición: 31 de mayo de 2013
Primera reimpresión: 3 de abril de 2014

D.R. © 2013 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Av. Universidad s/n, Circuito 2, Col. Chamilpa, C.P. 62210, Cuernavaca, Morelos
www.crim.unam.mx

ISBN: 978-607-02-4373-8

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Impreso y hecho en México

Contenido

Presentación
Fátima Flores-Palacios
[9]

Emociones y representaciones sociales.
Reflexiones teórico-metodológicas
Silvia Gutiérrez Vidrio
[17]

Estigma público y enfermedad mental. Una aproximación
desde la teoría de las representaciones sociales
Jazmín Mora-Ríos
Guillermina Natera-Rey
Natalia Bautista-Aguilar
Miriam Ortega-Ortega
[45]

El VIH sida, síntoma de vulnerabilidad
Fátima Flores-Palacios
[81]

Experiencias de envejecimiento en la Ciudad de México:
un estudio de representaciones socioespaciales y calidad de vida

Martha de Alba González

[101]

Las diferencias de género en matemáticas:
una realidad poco atendida desde las representaciones sociales

Sonia Ursini

[123]

Espejo de realidad e imaginario social: la construcción de discursos
audiovisuales afirmativos en mujeres campesinas

Adriana Estrada Álvarez

[143]

Representaciones sociales de la masculinidad

María Lucero Jiménez Guzmán

María Elena Figueroa Díaz

[169]

Construcción del conocimiento en la enseñanza de las ciencias.

Una experiencia de evaluación vivencial y colaborativa

Maribel Ríos Everardo

[191]

Seguridad de género
Úrsula Oswald Spring

[225]

Coautoras

[257]

Presentación

La iniciativa de esta publicación surgió a partir del simposio “Representaciones sociales y diálogos multidisciplinares”, que se llevó al cabo en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM.

En este libro se exponen algunos planteamientos teórico-metodológicos en el contexto de la construcción social de la realidad, algunos parten del paradigma de las representaciones sociales (RS) y otros lo incluyen únicamente como una herramienta. En su mayoría, los trabajos se enriquecen desde la perspectiva de género.

Las diversas contribuciones aquí expuestas son sólo una muestra de resultados de investigación mucho más complejos y fecundos en su quehacer cotidiano; cada una, desde su propia epistemología y su aplicación metodológica, ha contribuido de manera específica a un campo de conocimiento determinado, a una forma de comprender y articular categorías de análisis promisorias en sus contextos de indagación.

Las temáticas son muy diversas, parten de fenómenos sociales concretos que se examinan mediante objetos de investigación y su posible dinámica de comunicación e interacción en la cultura. Sus alcances son bastos y no se limitan a exponer únicamente las diferencias, las inequidades y las arbitrariedades del dominio de poder, sino que plantean la complejidad que subyace en el ima-

ginario y rs de hombres y mujeres para que estas circunstancias emerjan y se naturalicen a tal punto que constituyen sistemas de comportamiento humano.

Conscientes de las mismas diferencias en la forma de abordar un objeto de estudio pero con el suficiente respeto como para valorar cada una de las aportaciones y sobre todo el compromiso que se tiene con las mujeres y con los grupos más desprotegidos de nuestra sociedad, se podrán revisar algunas investigaciones con una trayectoria histórica que se han consolidado desde sus propios planteamientos y fundamentos teóricos, pero también el lector podrá visualizar caminos más recientes en la investigación que nutren de originalidad y dinamismo este texto. Todas confluyen en el mismo punto de interés, la igualdad y equidad como fórmula indispensable para lograr un mundo más equitativo.

El texto inicia con la contribución de Silvia Gutiérrez, “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas”, en la cual ofrece una discusión muy sugerente sobre el papel que juegan las emociones en la construcción de las rs; además ejemplifica cómo las emociones son el garante de la cohesión social y permiten al individuo constituir su sentimiento de pertenencia a un grupo, aspecto que sitúa a la autora en un dominio social del estudio de las emociones, alejando su carácter exclusivamente individual y meramente cognitivo, además de resaltar el rol que tienen en la cultura, la tradición y la familia.

Se requiere comprender a las emociones como portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones sociales y culturales que definen los momentos y las circunstancias en que deben ser experimentadas y con qué grado de intensidad.

La pregunta de investigación que constituye la fuente de la discusión teórica y metodológica es: ¿qué papel juega la emoción en la construcción de representaciones sociales? Se utilizó como corpus de estudio un conjunto de correos electrónicos que un grupo de profesores de una universidad pública respondió tras la solicitud de que expresara su opinión sobre los estímulos económicos que recibe por parte de dicha institución. Se mostró una perspectiva de análisis que se centra en la dimensión discursiva-retórica de la emoción, teniendo como fin la reconstrucción de las emociones y la reconstitución de los recorridos emocionales de los interactuantes o de los actores que participan en el texto o en la interacción. Las emociones son modos de reconocer que un objeto es relevante e importante, expresan juicios evaluativos y compromisos con ciertas visiones de las cosas. Una de las conclusiones más reveladoras del

estudio es que las emociones profundamente experimentadas se construyen sobre la base de las conclusiones más racionalmente argumentadas.

Jazmín Mora y colaboradoras presentan el capítulo “Estigma público y enfermedad mental. Una aproximación desde la teoría de las enfermedades mentales”. En donde ejemplifican una aproximación, desde dicha teoría en la exploración de mitos, significados, atribuciones y creencias que existen entre la población general con respecto a la enfermedad mental e indagan acerca de las experiencias de estigma a través del uso de estrategias multimétodo (por ejemplo, grupos focales, técnica de libre asociación y preguntas abiertas).

El estudio se llevó al cabo en la Ciudad de México y participaron 175 informantes con diferentes características sociodemográficas, organizados a través de 21 grupos focales; sus resultados apuntan que entre la población general existen representaciones diferenciadas de la enfermedad mental en función del tipo de padecimiento y nivel de cercanía con el mismo. Mencionan además que las personas afectadas por trastornos mentales graves son las que más sufren los efectos del estigma, lo que se refleja en una disminución de las oportunidades para disfrutar de una vida autónoma e independiente y en su calidad de vida, sobre todo para establecer relaciones sociales con la pareja, dificultades para tener un empleo, vivienda y salud.

Las autoras identificaron el estigma por asociación, que surge cuando el rechazo alcanza a los familiares de estas personas, por la tendencia a culpabilizar de alguna manera a los familiares directos de un padecimiento de este tipo, como se ha encontrado en estudios previos sobre VIH.¹ Uno de resultados que destacan de esta investigación es que predominó entre el grueso de la población una visión estereotipada de la enfermedad mental, ligada al contagio y a la distancia social y que se expresa a través de una serie de apodos, atributos y sobrenombres a las personas con estos padecimientos.

En el caso específico de esta investigación, las representaciones alrededor del proceso de salud-enfermedad-atención conjugan aspectos históricos, simbólicos, emocionales y culturales que se traducen en prácticas sociales orientadas hacia la discriminación o aceptación de las personas que tienen un padecimiento mental, incorporando no sólo el discurso, sino las prácticas sociales en las que se expresa la discriminación hacia las personas que padecen un tras-

¹ Ver en esta misma obra, el capítulo de Fátima Flores, “El VIH sida, síntoma de vulnerabilidad”.

torno psiquiátrico severo como son la esquizofrenia, el trastorno bipolar y las adicciones, así como otros padecimientos neuropsiquiátricos, particularmente la epilepsia.

Sin duda, este capítulo ofrece una nueva visión de la enfermedad mental descentrando la perspectiva individual y funcional de modelos anclados en sistemas conservadores, devolviendo la importancia que tiene la interacción social para el registro de una RS que puede ser fácilmente estigmatizada.

La contribución de Fátima Flores-Palacios, “El VIH sida, síntoma de vulnerabilidad”, expone resultados de investigación que demuestran la importancia que tiene la condición de género en la RS de la enfermedad. Utiliza en su análisis diversas categorías conceptuales como experiencia vivida, subjetividad, afectividad y sentido común, analizando su dinámica y significado en la construcción de comportamientos sociales específicamente en torno al VIH sida. Describe el proceso mediante el cual se construyen sistemas de RS a partir de la exclusión social o el estigma, como es el caso de las personas seropositivas, haciendo compleja la tarea de deconstrucción debido a la presencia de elementos de vulnerabilidad como la indefensión, fragilidad y desamparo, características asumidas por las mujeres, especialmente en estos contextos de la enfermedad.

El artículo de Martha de Alba, “Experiencias de envejecimiento en la Ciudad de México: un estudio de representaciones socioespaciales”, es un ejemplo de cómo esta teoría puede dar cuenta también de las interacciones que se producen entre espacio, tiempo y experiencia. La autora utiliza una metodología cualitativa que indaga a través de la técnica de entrevista a profundidad, es decir de la oralidad, la “memoria urbana” acerca de los espacios de vida que constituyen las trayectorias residenciales y la vivencia de la ciudad de los adultos mayores en su proceso de crecimiento a lo largo de su vida. La situación del adulto mayor no sólo se define en las imágenes y representaciones de la vejez, sino también a partir de las prácticas culturales que les otorgan determinadas funciones y papeles sociales

A través de un modelo psicoespacial sistémico y multidimensional, plantea una discusión acerca de la forma en que se combinan elementos particulares sobre calidad de vida, relacionados con situaciones particulares de salud, educación, vivienda, ingresos o redes sociales; por el otro, en el aspecto estructural, tomando en cuenta el contexto histórico que ha posibilitado el acceso a empleos, a la seguridad social, al sistema de pensiones, a programas gubernamentales de apoyo social, a oportunidades de adquisición de una propiedad.

Su hipótesis es que la situación actual de los adultos mayores ha sido el resultado de la combinación de procesos psicosociales propios de los individuos particulares (el mantenimiento de la salud física y mental a largo plazo, el desarrollo de estrategias para movilizarse tanto en un plano de redes sociales, como en el sistema de instituciones públicas y privadas) y de las dinámicas históricas y sociales del medio en el que han vivido.

Sonia Ursini nos reconforta con una temática innovadora a través de su manuscrito: “Las diferencias de género en matemáticas: una realidad poco atendida desde las representaciones sociales”. Inicia haciendo un análisis acerca de las contribuciones en el contexto de las matemáticas desde una perspectiva de género, e incorporando resultados de su propio equipo de investigación; expone vertiginosamente el potencial de la teoría de las RS para comprender dicho fenómeno. Desde una aproximación cualitativa, interroga a niños y niñas específicamente acerca de su representación de las matemáticas, configurando un mapa sociocognitivo y cultural que explica de cierta manera la dificultad de avanzar en el terreno del aprendizaje de esta disciplina, además de que expone al mismo tiempo la experiencia y representación de los profesores, y hace una interrelación entre el discurso de unos y otros. Una de las principales conclusiones que se presenta es que si bien las diferencias de género en el desempeño matemático no son grandes, sí existen en los aspectos afectivos que rodean las matemáticas. Éstos influyen de manera importante en las decisiones que toman las mujeres en relación con la continuación de sus estudios y de las profesiones que escogen. Las creencias, las actitudes, la autoconfianza y la autopercepción que se desarrollan con relación a las matemáticas dependen fuertemente del entorno sociocultural y económico y de los estereotipos de género, pero, donde las diferencias son más marcadas, es en los aspectos afectivos, sobre todo en la autoconfianza para trabajar en matemáticas y en la autopercepción frente a esta disciplina.

Por último, la autora considera también muy importante lograr que las mujeres mejoren la autoconfianza para trabajar en matemáticas, haciéndoles ver que ellas, al igual que los varones, tienen todo el potencial para desarrollar las capacidades requeridas.

El texto de Adriana Estrada, “Espejo de realidad e imaginario social: la construcción de discursos audiovisuales afirmativos desde mujeres campesinas”, expone una discusión epistemológica que concibe la construcción de conocimiento a partir de una interlocución con los sujetos involucrados. Su

investigación se desarrolló en dos comunidades rurales del estado de Morelos, Totolapan y Oacalco. Su metodología se centró en elementos audiovisuales, y resulta estimulante pues considera el proceso de autorrepresentación dirigido a deconstruir las formas institucionalizadas de representación de la realidad, haciendo emerger rupturas con respecto a valores morales y prácticas cotidianas que impone la dominación masculina y los órdenes sociales imperantes. Demuestra el proceso de alteridad subalterna femenina rural, que por un lado no reconoce las capacidades de conformarse como sujetos autónomos y por otro las sobrevalora, descontextualizándolas de procesos más amplios que se desarrollan en sus localidades, regiones o países.

La contribución de Lucero Jiménez y María Elena Figueroa, “Representaciones sociales de la masculinidad”, expone a partir de cierta dinámica relacional la construcción social de género femenino y masculino, utilizando ciertos elementos de la perspectiva estructural de las RS, explicando, por un lado, cómo se constituyen sistemas de género y, por el otro, cómo a través de las prácticas sociales puede darse cierta confrontación en esos sistemas, además de resistencias al cambio.

Los hombres, dicen las autoras, asumen que tienen la razón, esa razón es autoridad, no pertenece a nadie en particular, no es personal. No obstante, esta cualidad racional “intrínseca” se acompaña de fuerza, valor, poder, competencia, que hace que las conductas masculinas no siempre sean “racionales”: conductas de riesgo, violencia, estrés laboral son rasgos del actuar de muchos hombres. Este hecho los coloca en una posición vulnerable, y genera situaciones de agresión sistemática que afectan principalmente a las mujeres. Las autoras mencionan que la RS de la masculinidad, más allá de las diversas expresiones individuales de lo masculino, descansa sobre una serie de normas o mandatos que garantizan el apego al modelo masculino. Esas normas son elementos del núcleo o parte resistente de la RS que difícilmente se moviliza. Sin embargo, las autoras también consideran la importancia que tienen prácticas menos violentas y más afectuosas, que expresan una paternidad responsable y una sexualidad no ortodoxa, en ciertos cambios de esa representación hegemónica de la masculinidad. En este capítulo es interesante el reporte que se hace acerca de que el núcleo duro de la RS de la masculinidad se puede describir a partir de la sexualidad controladora, el ser proveedor y el alejamiento de lo doméstico y apuestan a que abandonar estos mandatos colocaría las relaciones de hombres y mujeres en una vía mucho más equitativa.

La contribución de Maribel Ríos, “Construcción del conocimiento en la enseñanza de las ciencias. Una experiencia de evaluación vivencial y colaborativa”, hace un recorrido por los diversos métodos y perspectivas utilizados en la construcción del conocimiento, específicamente se orienta a la importancia que el constructivismo tiene en el aula, resaltando básicamente sus contribuciones metodológicas e incorpora la discusión acerca del rol de la escuela desde esta perspectiva como promotora de equidad o desigualdad en el proceso enseñanza-aprendizaje. A través de esta investigación, indaga el impacto que el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias (PEVC) ha tenido en primarias del estado de Tamaulipas, definiendo una estrategia de investigación participativa con diferentes actores sociales que son responsables de introducir el PEVC y de generar nuevas estrategias en el ámbito de la educación. Recupera su experiencia a través de una serie de entrevistas y talleres que llama vivenciales, por su propia dinámica, particularmente porque recupera la experiencia de los profesionales para integrar el programa de acción. Esta contribución intenta demostrar la importancia de incorporar a la enseñanza programas que sean capaces de considerar a los estudiantes como sujetos de acción y reflexión, capaces de transformar sus propias herramientas de conocimiento junto con el maestro y de acuerdo con un posicionamiento dinámico y práctico, comprometido con el avance del saber y el aprendizaje.

Finalmente, el capítulo “Seguridad de género”, de Úrsula Oswald, plantea una articulación interesante entre epistemología feminista (la perspectiva empírica el posmodernismo) y el Punto de Vista, articulando sus reflexiones en una categoría que está en proceso de construcción y que se refiere a la “seguridad de género”. Esta reflexión permitirá al lector seguir fenómenos sociales y políticos desde una dimensión macro en la cual la seguridad, como categoría dinámica, es fundamental para el bienestar de la humanidad.

La autora sugiere que la “seguritización”, como categoría dinámica, requiere de la construcción plausible de una amenaza externa que cuente además con aceptación social de la audiencia, y menciona que en la complejidad de realidades, identidades y RS, las diferentes corrientes feministas se han interrelacionado teóricamente y en su lucha. El empirismo con neutralidad política del sujeto de conocimiento ha abrazado el relativismo de las feministas del Punto de Vista y el conocimiento situado ha interactuado con hechos y valores de pluralidad teórica desde una perspectiva subalterna, donde se ha abandonado la posición trascendental de lo privilegiado. Se interroga y responde ¿cuál segu-

ridad? ¿Para quién? ¿Seguridad para qué? ¿Seguridad quién o de qué? Lo que permite vislumbrar cierta metodología en sus propias investigaciones centradas en el tema. Finalmente, pone en la mesa de la discusión aspectos éticos y la necesidad de promover nuevas relaciones sociales que detengan la destrucción ambiental y el deterioro social.

Esperamos que esta obra cumpla su función, en el sentido de referencia académica, y que constituya una herramienta más en la reflexión desde diversos campos de saberes y metodologías.

Fátima Flores-Palacios

Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas

SILVIA GUTIÉRREZ VIDRIO

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es presentar algunas reflexiones sobre el papel que juegan las emociones en la construcción de las representaciones sociales (RS). Nos interesa en específico abordar la discusión sobre cómo lo emocional incide en la interacción social, en la construcción de significados, en la selección de la información y en la manera en que se comunica.

En la actualidad el estudio de las emociones ha retomado importancia para comprender el pensamiento individual y colectivo de los seres humanos. Las emociones están presentes en la vida, prácticamente en todas las actividades que se desempeñan. El estado emocional de una persona determina, en gran parte, la forma en que percibe el mundo y en esa percepción que se tiene del mundo las RS juegan un rol fundamental.

El tema de las emociones es de gran importancia en el estudio de las RS ya que indican, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que

los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible.

Como se mostrará en el desarrollo de este texto, no se puede sostener que las emociones sean un componente no racional de la vida o meros estados subjetivos.¹ Contrariamente, la emoción es un elemento necesario de la racionalidad de las personas, por tanto, debe reconocerse e investigarse.

La observación de relaciones cotidianas entre individuos revela la evidencia de que aun cuando estas relaciones pueden desarrollarse sobre un plano estrictamente funcional, la dimensión emocional raramente faltará en expresarse, imponerse y manifestar su propensión a invadir la situación social. En efecto, sin que los sujetos tengan una conciencia clara, una proporción considerable de sus conversaciones cotidianas se refiere a sus experiencias emocionales respectivas, sus preferencias, la problemática afectiva que confrontan, las tensiones o traumatismos de los que han sido objeto (Rimé, 1989, p. 461).

EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

La emoción es uno de los aspectos centrales y omnipresentes de la experiencia humana. Las emociones tienen muchas facetas, implican el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento y también las cogniciones y conceptualizaciones (Ortony *et al.*, 1996, p. 1).

Han sido tema recurrente en la historia del pensamiento, desde la antigüedad hasta nuestros días. Cada época y cada disciplina han puesto en evidencia cierto tipo de discurso erudito sobre el campo de *las emociones*; por ejemplo, la retórica se ha dedicado a estudiarlas como parte del *pathos*; en el campo de la medicina se han estudiado los *humores*; en la filosofía y la moral se habla de las *pasiones*; en la doctrina religiosa se les ubica como *pecados capitales*; en la literatura se habla de ellas como *pasiones y sentimientos*; los psicólogos estudian las *emociones* y los psicoanalistas los *afectos*.

La distinción conceptual o terminológica entre la emoción, el afecto, el sentimiento o el estado psicológico ha constituido el objetivo de estudio de

¹ La dicotomía racional/irracional ha formado parte de la discusión de los filósofos sobre la emoción; a lo largo de la discusión sobre el tema se pueden distinguir dos grandes orientaciones: la primera se correspondería con las doctrinas que dotan de significado a las emociones, y la segunda estaría representada por aquellas que niegan dicho significado (Abbagnano, 1963).

muchos de los investigadores en el campo de emociones (Frijda, en Ekman y Davidson, 1994; Ekman, en Ekman y Davidson, 1994). Sin embargo, esta discusión será dejada a un lado porque no es el tema central de este texto. Más bien todos estos términos serán utilizados indiferentemente y se considerará la *emoción* como un término abarcador. Como señala Plantin (1998), hay por lo menos una razón de orden práctica para usar el término emoción: éste permite el acceso a una familia de derivados fácilmente explotables: emotivo, emocional, conmovido, emocionar, emocionante, mientras que por ejemplo la familia de sentimiento se reduce a sentimental, y de ahí sólo quedan resentir, resentimiento, que tienen sentidos propios y diferentes al de su base lexical.

También se evitará la discusión sobre cuáles son las emociones básicas o fundamentales y cuáles no, ya que por mucho que se ha escrito sobre esta distinción y sobre la base para llegar a distinguirlas, a la fecha no existe acuerdo (Ortony *et al.*, 1996).

En el estudio de las emociones se pueden ubicar diferentes enfoques.² Aunque la mayor parte de la investigación realizada sobre el tema proviene del campo de la psicología³ y la filosofía, actualmente otras ciencias sociales tienen interés creciente en su estudio, como la sociología, la antropología, la psicología (social y cognoscitiva), la lingüística, las neurociencias; así como otros campos de estudio: el psicoanálisis, las RS, la argumentación.

A pesar de la importancia de las emociones en la vida cotidiana, resulta muy difícil poder dar una definición precisa de un fenómeno tan complejo. De hecho las definiciones han dependido de la posición teórica de los investigadores que se han dedicado a su estudio. Por ejemplo, desde una perspectiva biológica, los neurocientíficos han subrayado la importancia de los mecanismos cerebrales, hormonales como los neurotransmisores implicados en la emoción, sin tener tanto en cuenta el componente subjetivo-experiencial. Por otro lado, desde la perspectiva cognitiva se ha enfatizado en la importancia de los procesos cognitivos y se han dejado de lado los aspectos fisiológicos y conductuales. Los investigadores que se han centrado en los aspectos expresivos de la emoción, en particular las ex-

² Para Hansberg (1996), la formulación de una teoría general de las emociones se dificulta porque las emociones no son una clase unitaria, sino un grupo muy heterogéneo. Algunas están más ligadas a sensaciones o cambios fisiológicos, mientras otras están más relacionadas con estados cognitivos.

³ Dado que el tema de las emociones ha sido estudiado en todas las ramas de la psicología, es necesario aclarar que existe un gran número de aproximaciones teóricas que mantienen puntos de vista diferentes.

presiones faciales, han resaltado los aspectos comunicativos de éstas, y han dejado en un segundo plano los cognitivos y los fisiológicos y conductuales.

No hay un concepto único de emoción, entre otras razones porque resulta difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones de la experiencia emocional. Sin embargo, hay acuerdo en que se trata de funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el cognitivo, el fisiológico y el conductual. Es por ello que en este estudio se ha adoptado como enfoque básico la definición que proponen psicólogos (como Klaus Scherer) que la ven como un síndrome complejo que tiene manifestaciones sobre los planos psíquicos, fisiológicos y de comportamiento, cada uno de estos “componentes” con varias “facetas” (Scherer, 1993).⁴

Además de especificar la definición adoptada es necesario hablar de su naturaleza. Las emociones poseen un rol organizativo en la evaluación del mundo que rodea a los individuos. Es precisamente este rol organizativo el que explica cómo una gran cantidad de experiencias emotivas ayudan en la tarea de intentar poner orden al caos que nos rodea. De ahí también su vínculo con las RS, ya que la teoría al respecto permite acercarse al conocimiento de los elementos valorativos, que orientan la postura del sujeto frente al objeto representado y que determinan su conducta hacia él, cumpliendo una función importante en la generación de tomas de postura frente a la realidad (Ibáñez, 1994).

Otro aspecto importante de las emociones es que son el garante de la cohesión social, permiten al individuo constituir su sentimiento de pertenencia a un grupo. Como argumentó Durkheim (1912/1982), las actividades sociales de recuerdo y re-construcción compartida de hechos emocionales, contribuyen a reforzar la cohesión social general y a mantener y elaborar creencias compartidas que confieran sentido cognitivo y moral positivo al mundo. Las emociones no tienen un carácter exclusivamente individual, la mayor parte tiene su origen en las relaciones que los individuos establecen con otras personas y en la familia, tradición y cultura a la que pertenecen.

⁴ De hecho Scherer distingue cinco componentes: el de evaluación cognitiva de las estimulaciones o de las situaciones, el fisiológico de activación, el de expresión motriz, el de bosquejo de acción y de preparación del comportamiento y el componente subjetivo, el del sentimiento (1993); aquí sólo se retoman los componentes psíquico, fisiológico y de comportamiento ya que se consideran los más fáciles de identificar en el análisis de la expresión de las emociones.

Desde el construccionismo social las emociones se constituyen socioculturalmente.⁵ Siguiendo esta perspectiva, las emociones están determinadas por el sistema de creencias, se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura y son, por lo tanto, patrones de comportamiento social culturalmente construidos. Una emoción es un significado culturalmente aprendido que le permite al sujeto organizar una experiencia privada; es una construcción social que se realiza “a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales de interpretación, expresión y de sentimiento de las emociones, así como de los recursos sociales de los sujetos” (Páez *et al.*, en Páez y Echebarría, 1989, p. 174). La emoción es una actitud global (Armon-Jones, 1986) o una representación internalizada de las normas y reglas sociales.

Para Fernández Christlieb (2000), los sentimientos⁶ son sociales porque suceden en la interacción con el otro, en la actividad grupal o intergrupal y la afectividad es colectiva porque toda afectividad está dentro de la colectividad, entidad monolítica, descarnada de los individuos y encarnada en abstracciones. Siempre pertenece a una colectividad y esto significa que uno está constituido por ella, se está hecho de ella, de tal forma que no se forma parte de la sociedad sino que *se es* esa sociedad. Para este autor, los sentimientos son relativos, porque no son instancias independientes de la colectividad sino una formación en su seno, y por ello se mueven entre todos los colores y matices que pueden existir entre el blanco y el negro, la luz y la sombra, la creación y la destrucción. De ahí que los sentimientos sean sociales y la afectividad sea colectiva (Fernández, 2000).

Otro aspecto de las emociones es que éstas generalmente implican cierta intencionalidad. Algunas teorías argumentan que la actividad cognoscitiva en forma de juicios, evaluaciones o pensamientos es necesaria para que ocurra una emoción (Manstead, 2005; Nussbaum, 1995). Esto se argumenta, es necesario para capturar el hecho de que las emociones son sobre algo, en otras palabras, éstas tienen una intencionalidad. Tal actividad cognoscitiva puede ser conscien-

⁵ Dado que lo que interesa en este texto es hacer explícita la relación entre las emociones y las representaciones, se ha optado por revisar los textos sobre las emociones que provienen principalmente del campo de la psicología social pues ambas nociones comparten el paradigma social. Si bien desde la sociología de las emociones (Turner y Stets, 2005) existen ciertos planteamientos importantes sobre la naturaleza de las emociones, aquí se considera que los estudios provenientes de la psicología social son de mayor utilidad ya que permiten abordar su naturaleza cognitiva y social.

⁶ Según Fernández Christlieb (2000), la psicología científica ha cometido el error de creer que los sentimientos son distintos a las emociones pero para él en la práctica ambos conceptos mantienen una relación de sinonimia.

te o inconsciente y puede o no tomar la forma de un tratamiento conceptual. Las emociones son “intencionales”, en el sentido en que ellas son generalmente “sobre” algo: tienen un objeto y aquel objeto es frecuentemente social, éste puede ser una persona, un grupo social, un acontecimiento social o un artefacto social o cultural. Desde luego, a veces se experimentan emociones como respuesta a estímulos no sociales (por ejemplo, el miedo a las alturas o a las arañas), pero es mucho más probable que los objetos sociales sean la fuente de las emociones cotidianas a que lo sean objetos no sociales (Manstead, 2005).

De todo lo anterior se deriva que las emociones no son, como en algún tiempo se pensó, meras sensaciones o reacciones. Los análisis más recientes de lo que se denomina comúnmente “emociones” (miedo, cólera; vergüenza, orgullo; odio, amor; piedad, indignación; alegría, tristeza, etcétera) muestran que éstas no pueden ser reducidas a sensaciones puras, a reacciones simples o a pulsiones. Ciertas dicotomías tradicionales (acción/pasión; razón/sentimiento; cognición/sensación) desencadenan objeciones numerosas. Obligan, en cierta manera, a modificar profundamente las explicaciones de los mecanismos de la acción humana, las descripciones de la vida interior o subjetiva y las justificaciones de ciertos sistemas éticos y normativos (Paperman y Ogien, 1995).

Por eso es necesario no considerarlas como manifestaciones de irracionalidad o meros estados subjetivos. Se requiere más bien, como es común en las teorías cognitivas de las emociones y en la sociología de las emociones, comprenderlas como portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones sociales y culturales que definen los momentos y las circunstancias en que deben ser experimentadas y con qué grado de intensidad. También se requiere asumir que son creadas y sostenidas a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales (Rodríguez, 2008).

Si las emociones son consideradas como un síndrome esperado de conductas y aprendido en circunstancias y rupturas de rutinas interaccionales dadas, este síndrome estaría determinado, como señalan Basabe y colaboradores (en Páez y Echebarría, 1989, p. 17), por reglas de evaluación, explicación, conducta, pronóstico, dadas implícitamente en las representaciones sociales y en una cultura dada.

Una vez que se han presentado algunas de las características más importantes de las emociones y su estudio, en el siguiente apartado se desarrolla el papel que éstas juegan en la construcción de las rs.

EMOCIONES Y RS

El papel que juegan las emociones en la construcción de RS es muy importante. Sin embargo existen muy pocas investigaciones que hayan señalado esta conexión. En 1996, María A. Banchs publicó un artículo en el cual ubicó las diferentes contribuciones teóricas y empíricas sobre el estudio de las emociones y los afectos y discutió su relevancia en relación con la pregunta: ¿qué papel juega la emoción en la construcción de RS? Si bien las investigaciones que reseña la autora⁷ han contribuido a vislumbrar la relación entre estas dos categorías teóricas, lo que se constata es que existe una carencia de investigación empírica que tome como objeto de estudio dicha relación. Como advierte: “Algo tan cercano a nosotros como el hecho de que nuestras vidas, más allá de lo que son los rituales cotidianos, están permanentemente atravesadas por la emocionalidad, aparece o totalmente escotomizado o bien formulado de manera tangencial” (1996, p. 4).

Bernard Rimé también reconoce que la psicología social ha favorecido la aproximación cognitiva a los fenómenos sociales, manteniéndose radicalmente alejada de sus dimensiones emocionales. La psicología contemporánea ha reducido los fenómenos más marcados por esas dimensiones, como los prejuicios, las RS, las actitudes, la persuasión, la comunicación, y la misma agresividad, a abstracciones de tipo conceptual que se dan en los individuos en el curso de sus interacciones con sus semejantes (1989, p. 459). Por ello Rimé (2005) se ha dedicado a estudiar lo que él denomina el “reparto social de las emociones”, que implica una manera diferente de conocer, de expresar las emociones. Para él la experiencia de la emoción estimula de manera espectacular el contacto social y la comunicación social. Desde su punto de vista las emociones son compartidas socialmente⁸ y es precisamente esta naturaleza social lo que ayuda a explicar su vínculo con las RS.

De igual manera, Fernando González Rey ha venido insistiendo en la ausencia de desarrollos teóricos en relación con el papel que juegan en la cons-

⁷ En el texto la autora habla de los aportes de tres fuentes de información: el texto compilado por Páez y Echebarría sobre emociones y perspectivas psicosociales (1989); otro compilado por Lane y Sawaia, y la teoría crítica de la emoción-cognición de Osterkamp.

⁸ Si bien el autor afirma que existe la tendencia a compartir las emociones, es importante señalar que algunas son más difíciles de compartir, como ejemplo se puede mencionar el caso de la vergüenza.

trucción de las RS, aspectos fundamentales de la subjetividad, tales como necesidades, motivaciones, emociones y afectos. Por ello insiste en la necesidad de abordar el tema de las emociones, que, en su opinión, representa una de las dificultades actuales en el desarrollo de la teoría de las representaciones (2008).

Si las RS son definidas como “un sistema de valores, ideas, y prácticas que establecen un orden consensual entre los fenómenos” y “permiten que se dé la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social” (Moscovici, 1973, p. xiii), el papel que juegan las emociones puede verse fácilmente.

Además, el concepto de RS remite “a la intersección entre el lenguaje y la conciencia, entendiendo éste, en el ámbito social, como objetivación de los significados sociales, históricos en los comportamientos de los individuos que componen la sociedad y en las acciones de las instituciones sociales” (Friedman, 1995, p. 138).

Como insiste Banchs, en la construcción de RS, las características esenciales de la subjetividad, como las que se mencionaron líneas arriba, además de pulsiones y/o contenidos reprimidos, juegan un papel importante (1996, p. 113). Las emociones experimentadas en situaciones colectivas (intersubjetivas) interactivas promueven el desarrollo de las representaciones.⁹ Las emociones y afectos que se movilizan en los grupos establecen y refuerzan los núcleos de significado de acciones creencias y relaciones; ellas ejercen entonces un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable tanto frente a aquello que se considera objeto de representación como en la construcción de ese objeto a través de un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje) (Banchs, 1996, p. 120).

Las emociones, el lenguaje y el pensamiento juegan un papel de mediación en la construcción de representaciones (Lane, 1995). De hecho, no existe ningún argumento, ningún desacuerdo, quizás ni siquiera comunicación alguna sin al menos un componente emocional mínimo. Además, los procesos, los determinantes y las consecuencias de las emociones se desarrollan en la interacción a través del lenguaje. Como señala Moscovici (1999), las RS tienen estre-

⁹ Esto se aclara con los datos de la investigación que se utilizan para ilustrar el análisis, cuyo fin fue detectar las RS que los profesores de la UAM Xochimilco han construido acerca de los estímulos económicos que reciben de dicha institución.

cha relación con el lenguaje porque éste permite un intercambio conversacional y toma en cuenta la sensibilidad social, los sentimientos sociales.

Las personas comparten códigos y significados construidos desde el sentido común y el proceso de comunicación constituye la clave para intercambiar los contenidos informativos que se han creado. La comunicación es entonces social porque reposa y es determinada por las interacciones, por las influencias recíprocas entre los actores sociales, es decir, entre los interlocutores situados en un proceso integrado por códigos y canales de comunicación, así como contextos y entornos particulares (Abric, 1996).

Se debe recordar que la RS es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente con la construcción de una realidad común de un conjunto social (Jodelet, 1989, p. 36). Este carácter social y compartido también es una característica de las emociones. Cuando se las experimenta se tiene una tendencia fuerte de compartirlas con otros.

En un programa extenso de investigación, Rimé y sus colegas han estudiado lo que ellos llaman el “compartimiento social” de la emoción. Usando una mezcla de cuestionario, diario y métodos experimentales, han mostrado que la mayoría de experiencias emocionales son compartidas con otros, son compartidas con varios otros, y son compartidas poco después del acontecimiento que las provoca (1991).

Resumiendo, las RS pueden ser estudiadas mediante la articulación de elementos afectivos, mentales, sociales, a través de la integración de la cognición, el lenguaje, la comunicación, la consideración de las relaciones sociales que afectan a las representaciones, así como la realidad material, social e ideal sobre las que intervienen (Moscovici, 1979, 2001).

También valdría la pena señalar que tal como se ha venido trabajando en el campo de las RS, el estudio de los elementos afectivos se ha confinado a la dimensión de la actitud.¹⁰ Si bien existe una relación estrecha entre las emociones y la actitud, no existe una relación de sinonimia entre ellas. La emoción es algo mucho más complejo, tiene muchas facetas; implica el sentimiento y la

¹⁰ De acuerdo con Moscovici, la actitud tiene que ver con la orientación global favorable o desfavorable en relación con el objeto de la RS (1979, p. 47). Si bien inicialmente Moscovici ubicó el aspecto emocional de las representaciones en las actitudes, posteriormente partiendo de algunas consideraciones de Levy-Bruhl, intentó definir el espacio de lo emocional en las creencias (2001).

experiencia, la fisiología y el comportamiento, y también las cogniciones y conceptualizaciones (Ortony *et al.*, 1996, p. 1). Además cuando el ser humano las experimenta generalmente se involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que se utilizan para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación. Por ello se podría decir que las emociones contienen a las actitudes y no a la inversa.¹¹

Algunos autores afirman que son la internalización de las rs (Wood, 1986). Experimentarlas sería “realizar y practicar las acciones físicas, verbales y mentales que sirven de criterio definitorio y expresan una emoción, tal como ésta está conceptualizada en las rs dominantes” (Valencia *et al.*, en Páez y Echebarría, 1989, p. 190).

Como señalan Valencia, Páez y Echebarría (en Páez y Echebarría, 1989), la aproximación del construccionismo social comparte con la teoría de las rs el interés por los discursos de sentido común, como fuente de creación del mundo social. Es en el mundo consensual de la charla cotidiana que las personas recrean socialmente representaciones del mundo, basándose en las ciencias e ideologías disponibles. Estas rs lo son por su contenido (se centran en objetos con un peso sociológico), por su origen (se origina pública y colectivamente y su contenido es entregado por las ideologías y subculturas socialmente predominantes) y por sus funciones (sirven para identificar e identificarse a un grupo, para defender su identidad, para explicar y justificar sus acciones y para orientarlas, así como para comunicarse). Dado que estructuran la experiencia (tanto la búsqueda de estímulos como la selección de respuestas) una vez formadas y activadas, construyen el mundo social (1989, p. 190).

Para Valencia y colaboradores (en Páez y Echebarría, 1989), las rs no son sólo un conjunto de esquemas cognitivos repartidos con cierta frecuencia en la ecología social, sino son también discursos públicos y las actuaciones asociadas a ellos, que expresan la reflexión que realiza un colectivo o grupo social sobre un fenómeno. Se refieren al uso social del conocimiento, con el fin práctico de actuar ante un fenómeno.

¹¹ Esta misma aclaración se hace acerca de la relación entre actitudes y rs. Cómo señala Araya: “el origen del término actitud es eminentemente psicológico y aunque se usa en el campo social, no ofrece la estructura dinámica que tiene el de representación. Se puede decir entonces que las rs contienen a las actitudes y no a la inversa, ya que aquellas van más allá del abordaje tradicional de las actitudes y acercan mucho más el concepto al campo social” (2002, p. 40).

Una característica que de acuerdo con diferentes autores identifica a las RS, además de su origen, contenido y funciones, es la de su carga afectiva: “Una representación social es un conjunto de creencias, actitudes y un campo estructurado de ellas, que une explicaciones, clasificaciones, intenciones de conducta y emociones” (Valencia *et al.*, en Páez y Echebarría, 1989, p. 190). Por ello se puede hablar de que siempre tiene un componente emocional pero también de que existen algunas representaciones sobre las emociones o la afectividad, es decir, de las “teorías implícitas sobre las emociones, asociadas a guiones de interacción y basadas en las posiciones sociales de los sujetos, que existen no sólo en la cabeza de los sujetos, sino que existen y se validan públicamente, a través de la comunicación y la acción, como han insistido los autores interaccionistas simbólicos y construccionistas sociales” (Valencia *et al.*, en Páez y Echebarría, 1989, p. 191).

Desde la perspectiva histórico-cultural, partiendo del concepto de sentido en Vygotsky, González Rey propone la categoría de sentido subjetivo como aquella que representa, a diferencia de la categoría de sentido, “una unidad simbólico-emocional que se organiza en la experiencia social de la persona, en la cual la emergencia de una emoción estimula una expresión simbólica y viceversa”, en un proceso en que se definen complejas configuraciones subjetivas sobre lo vivido. Éstas representan a su vez verdaderas producciones subjetivas, en las cuales la experiencia vivida es inseparable de la configuración subjetiva de quien las vive. Para el autor, los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales, sino que caracterizan las relaciones diferenciadas que ocurren en los diferentes espacios de vida social del sujeto (González Rey, 2008).

Según este autor, para la teoría de las RS el conocimiento es una producción social que se instala de forma inconsciente en los individuos, orientando sus prácticas cotidianas y la producción del sentido común, mientras que el conocimiento es una producción subjetiva, que no sólo aparece como una construcción intelectual que se apoya en cierto sistema de informaciones, sino que también expresa formas simbólico-emocionales relacionadas con la configuración subjetiva de quienes viven una determinada experiencia.

González Rey retoma a Levy-Bruhl, quien enfatizó la unidad de las emociones y de los procesos cognitivos en las creencias; sin embargo, para el autor ver la emoción sólo como momento de un significado o una producción intelectual tampoco resuelve el problema; se debe entender su carácter generador, que está asociado con la relación inseparable de la emoción y lo simbólico que

toma una forma posible para su construcción teórica en la categoría de sentido subjetivo. Esta categoría de sentido subjetivo es de gran importancia ya que permite comprender la intersección entre una RS construida y “traducida” en la afectividad colectiva y su incorporación como proceso de ese sentido subjetivo.

Las emociones son inseparables de toda producción subjetiva humana, en este sentido son constituyentes de las propias RS. Para González Rey, una RS siempre está comprometida emocionalmente, lo que no se puede atribuir apenas a las emociones implicadas con las creencias asociadas a la representación; esto reduciría la presencia de las emociones a un aspecto intelectual demasiado estrecho en comparación con la multiplicidad de emociones diferentes que se integran en la definición de una RS.

Una vez que se ha explicado el concepto de emoción y se ha establecido su relación con las RS surge la interrogante de cómo analizar las emociones para poder ubicar el papel que éstas juegan en la construcción de las RS, cuestión que se plantea en el siguiente apartado.

¿CÓMO ANALIZAR LAS EMOCIONES?

Existen diferentes enfoques metodológicos para el estudio de las emociones que se centran en diferentes aspectos o facetas. En este estudio se propone una perspectiva enfocada en la dimensión discursivo-retórica. Para un tratamiento discursivo de las emociones, siguiendo a Patrick Charaudeau, es necesario reconocer que: éstas son generalmente del orden intencional, están ligadas a los saberes y las creencias y se inscriben dentro de una problemática de la representación psicosocial (2000, p. 128).

El método adoptado aquí está fundamentado en los trabajos de la psicología, la retórica y el análisis del discurso. Ha sido desarrollado e ilustrado por Christian Plantin (1998, 2004) y tiene como fin la reconstrucción de las emociones y la reconstitución de los recorridos emocionales de los interactuantes o de los actores que participan en el texto o en la interacción. Se aplica tanto a los textos escritos como a las interacciones contempladas bajo sus aspectos multimodales accesibles a partir de datos registrados en video. Combina la localización directa de las emociones (enunciados de emoción) y la indirecta, a partir de los indicios situacionales y los de expresión. La idea es explotar todos los indicios indirectos de las emociones (los *patemas* [Plantin, 1998]) para re-

construirla. Además es complementado por una *pragmática de la emoción*, que corresponde a una toma en consideración de la situación, no de la situación natural, pero de aquella que define la emoción para el sujeto (la situación como emocionante para el sujeto conmovido).

El papel de las emociones en el discurso retórico argumentativo se basa en el trabajo pionero de Douglas Walton (1992), que reevalúa dicho papel en la argumentación. Las interacciones argumentativas y los discursos son objetos idóneos para comenzar con el estudio de la emoción en el discurso ya que en el discurso argumentativo, la gente se involucra profundamente en lo que dice, tal vez más que en cualquier otra forma de discurso. La segunda razón es que la argumentación implica el disenso (Plantín, 1999) y por tanto la posibilidad de la contraargumentación.

Conforme a su definición más general, el discurso argumentativo apoya una tesis, algo en lo que habría que creer; también puede proporcionar motivos para hacer algo que habría que hacer. De esta misma manera los sujetos argumentan sus emociones. Dan razones para expresar lo que sienten y lo que uno debería sentir. Pueden hacer esto ya que las emociones no son algo que cae sobre la gente como un libro cae sobre el suelo, en virtud de una ley física. Como ellas son entidades lingüísticas culturales, pueden ser puestas en tela de juicio (Plantín, 1998).

Antes de ilustrar el análisis que se puede realizar a partir de esta propuesta se requiere una explicación sobre la manera en que se manifiesta la emoción en el discurso. Existen dos vías para dicha expresión: la directa y la indirecta. La expresión directa de las emociones se hace por medio de los enunciados de emoción (EE). Un EE afirma o niega que un individuo particular experimente una emoción particular, o se encuentre en tal o cual estado psicológico. En términos lingüísticos, un EE se define como un enunciado que une a un experimentador con un término de emoción (“estaba furiosa”). También puede incluir la fuente de la emoción (“esto me enfurece”).

La expresión indirecta de las emociones (emoción implicada) se hace por dos vías:

- Por una parte, al reportar *señales posteriores* de la emoción, es decir, modos de comportamiento característicos de una persona emocionada (manifestaciones fisiológicas, mimo-posturo-gestuales o de conducta); estas señales son los vectores de la empatía.

- Por otra parte, por *señales anteriores*, inductores estereotipados que restituyen la situación bajo un formato narrativo-descriptivo que induce tal o cual clase de emociones. Los enunciados de emoción designan emociones y estos indicios permiten inferirlos.

El primer paso en la investigación de la dimensión emocional de un texto es enlistar los experimentadores potenciales y ver qué emoción es atribuida a quién e identificar si sus emociones se encuentran estabilizadas o en desarrollo. Experimentadores prototípicos son los seres humanos, por ello el enunciador debe ser considerado como experimentador implícito (Plantin, 2004).

Los términos de emoción también ayudan a identificar el tipo de emoción que se experimenta; éstos pueden ser definidos o catalogados. La lista incluye probablemente alguna centena de términos, básicamente la clasificación clásica de los términos como el miedo, la ira, la vergüenza, el júbilo, pero no exclusivamente.¹²

Estudio de caso

Para poder mostrar la manera en que las emociones están directamente relacionadas con las RS se retoman algunos ejemplos de un corpus de estudio que está constituido por un conjunto de correos electrónicos que un grupo de profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, envió cuando les fue solicitado que expresaran sus opiniones sobre los estímulos económicos¹³ que reciben de esta institución educativa. Los datos obtenidos forman parte de una investigación sobre las RS que los profesores han construi-

¹² Sobre el tema de las diferentes maneras de clasificar las emociones existe una extensa discusión que va desde delimitar cuáles, cuántas y por qué son consideradas como básicas o primarias y cuáles como secundarias. Para un recuento detallado de todas estas clasificaciones, se puede consultar Ortony, Clore y Collins (1996, p. 33).

¹³ Se trata de un programa de incentivos económicos que ofrece la UAM a sus profesores-investigadores. Para conseguir los estímulos o becas los profesores deben alcanzar cierto número de puntos (que se diferencia según el tipo de beca o estímulo solicitado y el estatus académico), mostrar todos los documentos que certifican el trabajo realizado y luego ser evaluados por diferentes comités académicos.

do con relación a los estímulos económicos que reciben de la institución y la evaluación a la que se tienen que someter para adquirirlos.¹⁴

Es importante mencionar que se les solicitó escribir sus opiniones y experiencias sobre la evaluación académica de sus actividades de docencia e investigación cuando corría el rumor de que la institución podría reducir los montos de los estímulos económicos.¹⁵ Se recibieron 24 correos electrónicos de profesores(as) de las tres divisiones académicas: Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias y Artes del Diseño (CYAD); 13 pertenecen a profesores de género femenino y 11 de género masculino. Para ubicar a los informantes, en los ejemplos que más adelante se citan, se señala el género y la división a la que pertenecen (CBS, CSH o CYAD). La mayoría cuenta con la categoría más alta: titular “C”, tiene un posgrado y ha trabajado por más de 20 años en la institución.

Los estímulos económicos y las emociones

Uno de los primeros pasos que se dieron en el análisis de los datos recabados fue realizar un estudio argumentativo;¹⁶ en éste se detectaron algunos argumentos en los que los participantes abiertamente expresaban las emociones que experimentaban al hablar sobre el tema de las becas y estímulos. El interés en el análisis de las emociones y su importancia en la construcción de RS proviene del siguiente hallazgo. En el material empírico se identificaron dos tipos de EE:

- Enunciados en los cuales la emoción está explícitamente expresada, o abiertamente declarada, en la oración por medio de un término de emoción, por ejemplo: “estoy triste” o “esto me entristece”.

¹⁴ Esta investigación la he estado realizando conjuntamente con Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña (Arbesú *et al.*, 2008).

¹⁵ Específicamente se había empezado a hablar del “proyecto de reformas a la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente”, a inicios de 2006. Como varios estudiosos de las emociones han señalado, tras un acontecimiento emocional relevante, la mayoría de los sujetos lo expresa verbalmente y comparte sus vivencias con otros entre 88 y 96% de las ocasiones. Este hecho es independiente de la edad, el género o la cultura, y comprende tanto las emociones positivas como negativas, excepto en el caso de la vergüenza y el asco (Páez *et al.*, 2004).

¹⁶ Se puede justificar una emoción por un estado de cosas o argumentar una emoción para justificar una acción (“me siento humillado”, por lo tanto, “lo manifiesto”).

- Enunciados en los que la emoción es expresada por medio de una clase de términos de sentimientos/emociones (sustantivos, verbos, adjetivos) o a través de una evaluación o juicio: “ese tipo de acciones son deprimentes”.

Para analizar las emociones expresadas por los participantes fue necesario tomar en cuenta que la expresión de una emoción se da en una *situación de fondo* (contexto), en la cual un *acontecimiento* en primer plano ocurre y *provoca una emoción*. Se puede señalar que en el caso de este estudio la situación de fondo corresponde a lo que los profesores han experimentado cuando han solicitado las becas y el acontecimiento de primer plano es la solicitud de expresar sus opiniones sobre la evaluación académica que han experimentado. Los profesores fueron capaces de expresar sus emociones ya que el acontecimiento de primer plano era un acontecimiento emotivo dado que en ese momento, como ya se ha señalado, había el rumor de que los montos de las becas podrían disminuir. Como señala Schachter (1964), la experiencia emocional existirá cuando una persona se encuentre en un estado elevado de activación, y cuando atribuya además esta activación a un acontecimiento emocional determinado.

Las emociones señalan la importancia de los acontecimientos con las preocupaciones o intereses. Esta interpretación implica que en cada acontecimiento que provoca una emoción puede identificarse una inquietud y se puede argumentar que detectar aquellos acontecimientos inquietantes puede ser útil para asegurar la satisfacción o la protección de estas preocupaciones (Frijda, en Ekman y Davidson, 1994, p. 113).

La emoción explícitamente expresada

A continuación se presentan algunos ejemplos de enunciados retomados del corpus de estudio en los que la emoción está expresada de manera explícita por medio de un EE.¹⁷

¹⁷ Sin embargo, como señala Plantin, una distinción clara debe ser establecida entre palabras y estados interiores, entre lo que realmente es experimentado (si es que algo es experimentado) en una situación dada y lo que se dice que es experimentado en esta situación (1999, p. 6).

Me duele ver a los nuevos profesores que nunca tuvieron la oportunidad de vivir sin becas y con placer... (mujer, CBS)¹⁸

Me duele ver cómo se desbarata el entendimiento o al menos cómo cada vez más se normaliza lo *que hace veinte años era razón de revuelta en nuestros corazones y nuestras prácticas*. (mujer, CBS)

Me duele mucho el efecto de enajenación que las becas han causado entre los profesores. (hombre, CSH)

Me duele mucho que esto haya provocado la atomización, la individualización y desorganización académica. (hombre, CSH)

En estos enunciados expresados por dos participantes distintos (una mujer y un hombre), se puede observar que la emoción experimentada es claramente declarada a partir de la expresión “Me duele”, en el sentido de *me entristece*. Si bien el dolor no es considerado como una emoción básica, la tristeza sí lo es. La expresión “me duele” es utilizada en un sentido figurativo para enunciar la emoción experimentada: la tristeza. También se puede identificar que en este enunciado hay un uso metafórico¹⁹ del dolor ya que generalmente se siente en el cuerpo pero aquí es utilizado para evocar la emoción experimentada: la tristeza o la pena. Siguiendo a Strauss y Quinn (1997), el uso de la metáfora se puede explicar como la necesidad que tienen los hablantes por aclarar el punto que se trata de comunicar a otros cuando se expresan ideas por medio del discurso. El uso de metáforas refleja un esquema interno que la gente comparte cuando piensa en el tema y que guía su selección. En el segundo enunciado citado también se puede ubicar otra metáfora ya que la participante utiliza la expresión: *lo que hace veinte años era razón de revuelta en nuestros corazones* para referirse al entendimiento, que de acuerdo con ella anteriormente era un factor fundamental en la vida académica.

Un dato que llama la atención es que contrariamente a lo que tanto en el sentido común como en varios planteamientos desde ciertas teorías socio-

¹⁸ De aquí en adelante se usarán las cursivas para resaltar algunas de las expresiones que permiten ubicar o reconstruir la emoción.

¹⁹ El uso de las metáforas para expresar emociones es común, varios autores han señalado la importancia de analizarlas, por ejemplo Kövecses (2003).

psicológicas de las emociones, se plantea sobre el rol que juega la diferencia de género en la expresión de las emociones,²⁰ en los ejemplos se observa que tanto un participante de género masculino como otro del femenino coinciden en expresar abiertamente la emoción que experimentan a partir de la expresión “Me duele”.

Como señala Kemper, los miembros de ciertos grupos sociales tienden a sentir determinadas emociones más a menudo y más intensamente que los miembros de otros porque su posición en la estructura social les somete más frecuentemente a ciertos tipos de experiencia (citado en Valencia *et al.*, en Páez y Echebarría, 1989, p. 143). En la interacción social, las emociones jugarán un papel fundamental para el establecimiento de relaciones de pertenencia social y de estatus social. Las emociones reflejan ideas socioculturales y valores relacionados con el desarrollo moral e intelectual. Por ejemplo en el caso del género, el “temor” en los niños será explicado como “cobardía”, lo cual refleja concepciones sociales sobre la masculinidad-feminidad en el medio cultural (Valencia *et al.*, en Páez y Echebarría, p. 173). En la dicotomía racional/irracional frecuentemente referida a la diferencia entre la razón y la emoción tiene que ver también como señala Gilbert, con el hecho de que las elecciones de género son utilizadas de manera intencional para nombrar a la emoción y la razón; existe una larga tradición en la que la primera es considerada femenina y la segunda, masculina (2010, p. 114). El tema del rol que juega el género en la experiencia y la expresión de las emociones es de gran relevancia y habría que profundizar sobre ello.²¹ Aquí sólo se ha resaltado que llama la atención que, en los enunciados citados, tanto el hombre como la mujer expresan abiertamente la emoción vivida.

A partir de estos enunciados es posible reconstruir los efectos negativos que, de acuerdo con estos informantes, el programa de becas y estímulos ha ocasionado en la vida académica de los profesores: la enajenación, la atomi-

²⁰ Existen estudios en los que se ha trabajado la distribución diferencial entre los roles sexuales de la experiencia emocional. Generalmente se considera que las mujeres experimentan más fuertemente ciertas emociones y también son las que más abiertamente las expresan; mientras que los hombres reprimen más la emocionalidad. Para un estudio sobre el tema ver Vergara y Páez (en Páez y Echebarría, 1989).

²¹ Es abordado por Fátima Flores en sus investigaciones sobre la RS del sida; uno de sus hallazgos es justamente que las mujeres desde su experiencia de vulnerabilidad desarrollan RS ancladas a estructuras dominantes, lo que las hace más vulnerables. Algunos de los resultados de dichas investigaciones son expuestos más adelante en el capítulo elaborado por Flores.

zación, la individualización. En los siguientes ejemplos también se enuncia la emoción vivenciada:

El estar pensando en cada momento si alcanzaré los puntos necesarios, en producir muchas veces cosas comunes, el no poder pensar más las cosas, trabajar a fondo las problemáticas, reflexionar, en fin hacer un trabajo de fondo, muchas veces *me frustra*. (mujer, CSH)

Representa *angustia* cada vez que tengo que renovar la vigencia de la beca, y el *temor* de perderla. (hombre, cyAD)

Por muchos años *me negué* a participar en los estímulos, pero como diez años después *me rendí*, y en términos muy personales *me humillé*, junté lo que pude, y solicité constancia financiera de mi así llamada productividad. (hombre, CBS)

También se puede observar que los informantes expresan las emociones experimentadas cuando tienen que solicitar alguno de los estímulos o becas. Las que expresan son angustia, temor, frustración, humillación. En los ejemplos se infiere que el tener que solicitar los estímulos o becas no es una experiencia agradable, sino todo lo contrario, esto se puede identificar a partir de los términos de emoción utilizados para hablar del asunto: *angustia*, *temor* y de las formas verbales empleadas: *me negué*, *me humillé*, *me rendí*. Como se puede notar, en todos estos enunciados el orador se adhiere totalmente a su posición; ninguna duda o reserva es expresada, se habla en primera persona del singular y se expresa abiertamente la emoción experimentada. Esto contribuye a que su emoción pueda ser ubicada en una zona alta de intensidad.

Como señala Plantin, algunas situaciones o acontecimientos son intrínsecamente percibidos como “emocionales”, peligrosos o temerosos cuando la gente argumenta sus emociones y hace explícito su concepto de la situación en la cual sus sentimientos son conectados con la “realidad”, así como su sistema de valores e intereses, revelado por esta situación (1999, pp. 2-3); por ello es importante tomar en cuenta los presupuestos o preconstruidos culturales²² que las des-

²² De acuerdo con la lógica natural los preconstruidos son un conjunto de nociones, de saberes, opiniones y prácticas, sin los cuales la comunicación sería inconcebible (Verges *et al.*, 1987). Para Grize (1982) el locutor de un discurso, y particularmente del argumentativo, va a construir los objetos de discurso con la ayuda de múltiples predicados que son ricos en contenidos previos.

encadenan. Esa “realidad” que viven los participantes los lleva a expresar lo que para ellos va en contra de lo que su sistema de valores les dicta: participar en un sistema que los obliga a cambiar su rutina de trabajo; esto los lleva, como señala uno de los informantes, a sentirse derrotados ya que el peso económico que tienen los estímulos los hace participar en un programa que los pone en conflicto consigo mismos y les hace experimentar el sentimiento de humillación.²³

De acuerdo con Plantin, algunas situaciones o eventos son intrínsecamente percibidos como emocionales, pero cada quien reacciona de diferente manera, éste es un hecho único, individual hasta cierto grado, aunque dentro de un marco compartido (1998). Por ello no se puede generalizar y afirmar que todos los profesores experimenten las mismas emociones, lo que sí es posible identificar es cuáles emociones son compartidas y se derivan de un marco normativo común. El hecho de compartir un marco normativo permite identificar que también tienen en común ciertas RS sobre el tema y, ante una situación social ajena a la voluntad de los individuos, dichas representaciones y emociones juegan un rol importante.

Al hablar de los marcos normativos y las RS es necesario señalar que las emociones son influidas también por los “vocabularios afectivos y motivacionales” que las ideologías sociales proveen como instrumentos de legitimación igualmente social. Estas ideologías definen las explicaciones y justificaciones de acciones socialmente legítimas. La designación lingüística con una categoría del vocabulario emocional, vincula un fenómeno con un conjunto de creencias sociales. Esta últimas “protegen” el carácter significativo de una emoción como realidad social, explicando y justificando instancias particulares de interacción. Un vocabulario de sentimientos incluye creencias sobre cómo las emociones están interrelacionadas. Estas creencias guían la clasificación o etiquetaje de las experiencias afectivas. Este vocabulario organiza gestos expresivos, emociones y relaciones sociales, en conjuntos significativos (Valencia *et al.*, en Páez y Echebarría, 1989, pp. 182-183).

La emoción expresada por medio de enunciados evaluativos

En los ejemplos que se analizan a continuación las emociones no son abiertamente expresadas, como en el caso anterior, por medio de la utilización de un

²³ Sobre el estudio de situaciones socioemocionales particulares, como el estrés causado en contextos laborales, se han publicado estudios como el de Harkness y colaboradores (2005).

término de emoción, sino más bien a partir de una evaluación de la situación o el acontecimiento que les hace experimentar cierta emoción.

La evaluación puede ser definida como: todos los tipos de opciones verbales y no verbales que sugieren la inferencia de una postura evaluativa positiva o negativa del orador en lo que concierne sobre un asunto, parte de un asunto, o de un *partenaire* del discurso (Caffi y Janney, 1994, p. 354). Es necesario aclarar que cuando se habla del valor, se hace referencia a una noción esencialmente subjetiva que cambia conforme a los individuos y las situaciones.

Las emociones son formas intrínsecas de compromiso y juicio evaluativo. Para Martha Nussbaum, con frecuencia, son en sí mismas cogniciones y sus manifestaciones son formas explícitas de reconocer que algo ha sido investido de valor e importancia (2001, p. 30). Las emociones son modos de reconocer que un objeto es relevante e importante; expresan juicios evaluativos y compromisos con ciertas visiones de las cosas. Como se mostrará en ejemplos que a continuación se proporcionan, una valoración negativa implica, en general, la calidad emotiva del desagrado.

En el corpus analizado se entiende por evaluaciones aquellas oraciones que expresan el valor que los oradores asignan a las experiencias vividas en relación con los estímulos económicos. Algunos ejemplos de este tipo de declaraciones son los siguientes:

El estrés que nos provoca las evaluaciones que no tienen nada que ver con la calidad, *nos están enfermando*. (mujer, CBS)

Es estresante, hay que vivir pensando en ganarlos, con la idea de que tal vez un día dejarán de existir. (mujer, CSH)

La exigencia de trabajo para mantenerlas es muy alta, a veces *muy estresante*. (mujer, CSH)

Lo que *me parece desolador* es que a la hora de la jubilación lo más que vamos a recibir es 30% de nuestro ingreso actual. (mujer, CSH)

Las mismas orientaciones emocionales hacia el campo de angustia, indignación, estrés expresadas en los enunciados en los que se usa un término de emoción para expresar la emoción experimentada están presentes en la des-

cripción específica de los acontecimientos relatados. Sin embargo la diferencia con los ejemplos anteriores es que aquí lo que predomina es la evaluación que se realiza del acontecimiento inductor: el programa de incentivos económicos. Para los profesores este es un proceso que implica un carga de estrés muy fuerte que incluso, en opinión de uno de los participantes, los enferma y además los deja con un sentimiento de desánimo y preocupación, sobre todo cuando piensan en la jubilación.

No se puede hablar sobre las emociones en un enunciado sin considerar la modalidad emocional: la forma de involucramiento del sujeto en el discurso, el modo en que el sujeto aprecia o evalúa lo dicho, se distancia o se aleja, se apasiona o no de un argumento o punto de vista. Por ello es necesario recordar que quien habla de sus emociones lo hace desde su propia perspectiva y con ello enfatiza la dimensión afectiva de su vivencia. En los siguientes argumentos, el involucramiento del locutor es evidente:

Quando no las tenía *me sentía* como con un complejo. Desde que las tengo *significa mucha presión* mantenerlas. (hombre, CBS)

Hemos sido sometidos por la vorágine de las becas y hemos perdido valores fundamentales que antes, más o menos, le daban consistencia y verticalidad a nuestras posiciones en la UAM. (hombre, CSH)

Las emociones tienen consecuencias que también reflejan la magnitud de impacto del acontecimiento inductor, y esto podría (o no) influir en la evaluación que hace el individuo sobre la intensidad de su emoción, así como la repetición posterior del acontecimiento en la mente influye sobre la conducta de la vida de alguien, y la formación de objetivos a largo plazo (Sonnemans y Frijda, 1994). Por ello, al recordar o revivir sus experiencias con relación a la solicitud de las becas y estímulos, los profesores expresan un juicio o evaluación del programa y al expresarlo hacen aflorar las emociones experimentadas: “hemos sido sometidos”, “hemos perdido valores”; con juicios u opiniones de un contenido altamente emotivo. Además, como señala Rimé (1989, p. 468), el elemento importante de la revocación no son los hechos o eventos relativos a la emoción, sino más bien lo que el sujeto resintió en relación con esos hechos o eventos. A partir de esos juicios se pueden relacionar las emociones experimentadas con las que han construido los sujetos sobre los estímulos académicos y sobre las

vivencias que han tenido. Este aspecto ilustra de cierta manera la “experiencia vivida” a la que se hizo alusión en algún momento de la discusión.

CONCLUSIONES

En este texto se ha insistido en que, en general, se puede afirmar que toda RS tiene un componente emocional pero también que existen RS sobre las emociones o la afectividad.

Una característica que han descrito diferentes autores para identificarlas, además de señalar su origen, contenido y funciones, es la de su carga afectiva. Las RS son un conjunto de creencias, actitudes y un campo estructurado de ellas, que une explicaciones, clasificaciones, intenciones de conducta y emociones. Por ello se ha subrayado la necesidad de abordar los aspectos afectivos que tienen presentes.

El análisis realizado permite entender la emoción como un fenómeno complejo determinado fundamentalmente por el desarrollo conjunto de una serie de cambios fisiológicos, de conductas (por lo general, no instrumentales) y de experiencias subjetivas y evaluativas. Estas alteraciones son evocadas por situaciones, o eventos, internos o externos, que resultan significativos para la persona.

La exposición de la estrategia emocional de un discurso siempre puede ser sospechada de intenciones injustas; sin embargo, sería importante reconocer que la estrategia emocional puede y tiene que ser una estrategia tan válida como cualquier otra. La antinomia racional/emocional está tan fuertemente anclada que al señalar que un discurso es “emocional” prácticamente implica considerarlo como irracional. Esta interpretación debería ser tajantemente rechazada ya que decretar la a-racionalidad de la vida emocional equivale a excluir las emociones del recinto de la intencionalidad.

Las emociones están fundadas en la cognición, es decir, básicamente, en el marco cognoscitivo de la situación misma. Esto es lo que en este artículo se ha intentado mostrar: que las emociones profundamente experimentadas se construyen sobre la base de las conclusiones más racionalmente argumentadas.

Es por ello que en este texto se ha reiterado la importancia de considerar la función que juega la emoción en la construcción de las RS y también cómo éstas, que se hacen sobre diversos temas y acontecimientos, en gran medida,

orientan las emociones que se experimentan. Si uno se representa un acontecimiento como algo nocivo, la manera en que se expresa sobre él es utilizando términos negativos y las emociones ligadas a la experiencia (a partir de la cual se construye la representación) van a estar ubicadas en un eje de valoración negativa. Esto en cierta manera ayuda a explicar por qué en el caso de este estudio los participantes expresan generalmente emociones negativas al hablar sobre el tema, ya que no consideran como algo positivo su representación sobre la evaluación académica, sino más bien como algo que se les ha impuesto, y por lo tanto, es algo a lo que se tienen que someter.

Si las RS están constituidas por percepciones, opiniones e imágenes acerca de algo o de alguien, las emociones constituyen una dimensión importante dentro de este universo. Al ser una modalidad del conocimiento de sentido común y las emociones como un componente de éstas, las RS se convierten en un objeto de la realidad humana poco examinadas en nuestro país. Por eso es necesario enfatizar que las emociones constituyen uno de los aspectos centrales de la experiencia humana ya que permiten organizar y evaluar el mundo y a sus actores, sus acciones y todos sus artefactos. Reconocer que las emociones no son sinónimo de irracionalidad permite profundizar en las funciones que juegan en la vida cotidiana y avanzar en esta tarea investigativa tan necesaria en el campo de las ciencias sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola (1963), *Diccionario de filosofía*, México, FCE.
- Abrieu, Jean-Claude (1996), *Psychologie de la communication, théories et méthodes*, París, Armand Colin.
- Araya, Sandra (2002), “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión”, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica (Cuaderno de Ciencias Sociales 127).
- Arbesú, M. Isabel, Silvia Gutiérrez y Juan M. Piña (2008), “Las representaciones sociales de la evaluación académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco”, en Arbesú, M. I., S. Gutiérrez y J. M. Piña (coords.), *Educación superior. Estudios de representaciones sociales*, México, Gernika, pp. 241-279.

- Armon-Jones, Claire (1986), "Thesis of Constructionism", en Harré, Rom (ed.), *The Social Construction of Emotions*, Oxford, Basil Blackwell.
- Banchs, María A. (1996), "El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión", *Papers on Social Representations*, vol. 5, núm. 2, pp. 113-125.
- Basabe, Nekame, M. Celorio, R. De la Vía, L. Echebarría, M. Hormaza y Darío Páez (1989), "Introducción: perspectivas psicosociales de las emociones, salud mental y psicología y psiquiatría clínicas y comunitarias", en Páez, D. y A. Echebarría (eds.), *Emociones: perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos.
- Caffi, Claudia y Richard W. Janney (1994), "Toward a Pragmatics of Emotive Communication", *Journal of Pragmatics*, núm. 22, pp. 325-373.
- Charaudeau, Patrick (2000), "Problématisation discursive de l'émotion", en Plantin, Ch., M. Doury y V. Traverso (eds.), *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 125-155.
- Durkheim, Émile (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal (1ª ed. 1912).
- Ekman, Paul (1994), "Emotions and Traits", en Ekman, Paul y Richard Davidson (eds.), *The Nature of Emotions. Fundamental Questions*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 56-58.
- Fernández Christlieb, Pablo (2000), *La afectividad colectiva*, México, Taurus.
- Friedman, Silvia (1995), "Uma aproximação metodológica ao estudo das emoções", en Maurer Lane, Silvia T. y B. Burihan Sawaia (orgs.), *Novas Veredas da Psicologia Social*, São Paulo, Brasiliense.
- Frijda, Nico (1994), "Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Moods, and Sentiments", en Ekman, Paul y Richard Davidson (eds.), *The Nature of Emotions. Fundamental Questions*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 59-67.
- Gayral, L. (1975), *Sémiologie clinique en psychiatrie*, Sandoz, Rueil-Malmaison.
- Gilbert, Michael (2010), "Emoción, argumentación y lógica informal", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 24, UAM X, pp. 95-122.
- González Rey, Fernando (2008), "Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales", *Diversitas*, vol. 4, núm. 2, Bogotá, pp. 225-243.
- Grize, Jean-Blaise (1982), *De la logique a l'argumentation*, Ginebra, Librairie Droz.

- , Pierre Vergès y Ahmed Silem (1987), *Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*, París, Centre National de la Recherche Scientifique.
- Hansberg, Olbeth (1996), *La diversidad de las emociones*, trad. de 2001, México, FCE.
- Harkness, Avril *et al.* (2005), “Talking about Work Stress: Discourse Analysis and Implications for Stress Interventions”, *Work & Stress*, vol. 19, núm. 2, pp. 121-136.
- Ibáñez, Tomás (1994), “Representaciones sociales, teoría y método”, *Psicología social construccionista*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 155-216 (selección de textos de Bernardo Jiménez, cap. 4) (Colección Fin de Milenio).
- Jodelet, Denise (1989), “Représentations sociales: un domaine en expansion” en Jodet *et al.*, *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France.
- Kövecses, Zoltan (2003), *Metaphor and Emotion, Language, Culture and Body in Human Feeling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lane, Silvia (2001), “A dialética da subjetividade vs objetividade”, en Furtado, O. y F.L. González Rey (eds.), *Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*, São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 11-16.
- (1995), “A mediação do emocional na constituição do psiquismo humano”, en Lane, S. y B. Sawaia (eds.), *Novas veredas da psicologia social*, São Paulo, EDUC, pp. 55-66.
- Manstead, Tony (2005), “The Social Dimension of Emotion”, *The Psychologist*, vol. 18, parte 8, agosto, pp. 484-487.
- Moscovici, Serge (2001), *Social Representations: Essays in Social Psychology*, Nueva York, New York University Press.
- (1999), “Lo social en tiempos de transición, Diálogo con Serge Moscovici”, entrevista realizada por Mireya Losada, Venezuela, en <http://politica.eud.com/sic/sic270799.html>
- (1979 [1961]), *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- (1973), *Forword to C. Herzlich: Health and Illness*, Londres, Academic Press.

- Nussbaum, Martha (2001), *Upheavals of Thought: the Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1995), “Lés émotions comme jugements de valeur”, en *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*, París, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Ortony, Andrew, Gerald Clore y Allan Collins (1996 [1988]), *La estructura cognitiva de las emociones*, Madrid, Siglo XXI.
- Páez, Darío y Agustín Echebarría (eds.) (1989), “Teorías psicosociales de las emociones”, *Emociones: perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos.
- , Francisco Martínez-Sánchez y Bernard Rimé (2004), “Los efectos del compartimiento social de las emociones sobre el trauma del 11 de marzo en personas no afectadas directamente”, *Ansiedad y Estrés*, vol. 10, núms. 2-3, pp. 219-232.
- Paperman, Patricia y Ruwen Ogien (eds.) (1995), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*, París, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Plantin, Christian (2004), “On the Inseparability of Emotion and Reason in Argumentation”, en Weigand, E. (ed.), *Emotions in Dialogic Interactions*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 265-276.
- (1999), “Arguing Emotions”, en Frans van Eemeren *et al.*, *Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, pp. 631-638.
- (1998), “Les raisons des émotions”, en Bondi, Marina (ed.), *Forms of Argumentative Discourse/Per un'analisi linguistica dell'argomentare*, Bolloña, CLUEB, pp. 3-50.
- y Silvia Gutiérrez (2009), “La construcción política del miedo”, en Bentivoglio, Paola, Frances D. Erlich y Martha Shiro (comps.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, Caracas, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación/Universidad Central de Venezuela.
- Rimé, Bernard (2005), *Le partage social des émotions*, París, Presses Universitaires de France.
- (1989), “El reparto social de las emociones”, en Páez, D. y A. Echebarría (eds.), *Emociones: perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos, pp. 459-470.

- , Mesquita Batja, Philippot Pierre y Boca Stefano (1991), “Beyond the Motional Event: Six Studies on the Social Sharing of Emotion”, *Cognition and Emotion*, núm. 5, pp. 435-465.
- Rodríguez, Tania (2008), “El valor de las emociones para el análisis cultural”, *Papers* 87, Barcelona, pp.145-159.
- Schachter, Stanley (1964), “The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State”, en Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Nueva York, Academic Press, pp. 49-79.
- Scherer, Klaus R. (1993), “Les émotions: Fonctions et composantes”, en Rimé, Bernard y Klaus Scherer (eds.), *Les émotions*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 97-133.
- Sonnemans, Joep y Nico Frijda (1994), “The Structure of Subjective Emotional Intensity”, *Cognition and Emotion*, vol. 8, núm. 4, Lawrence Erlbaum Associates Limited, pp. 329-350.
- Strauss, Claudia y Naomi Quinn (1997), *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Turner, Jonathan y Jan E. Stets (2005), *The Sociology of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Valencia, José, Darío Páez y Agustín Echebarría (1989), “Teorías sociopsicológicas de las emociones”, en Páez, D. y A. Echebarría (eds.), *Emociones: perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos, pp. 141-232.
- Vergara, Ana y Darío Páez (1989), “Rol sexual y diferencias en vivencia emocional: explicaciones psicológico-sociales”, en D. Páez y A. Echebarría (eds.), *Emociones: perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos, pp.235-244.
- Verges, Pierre, Apothéloz Denise y Meville Denis (1987), “Cet obscur objet du discours: opérations discursives et représentations sociales”, en *Pensée naturelle logique et langage. Hommage a Jean-Blaise Grize*, Ginebra, Université de Neuchâtel.
- Walton, Douglas (1992), *The Place of Emotion in Argument*, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press.
- Wood, Linda (1986), “Loneliness and Social Identity”, en Harré, Rom (ed.), *The Social Construction of Emotion*, Nueva York, Blackwell.

Estigma público y enfermedad mental. Una aproximación desde la teoría de las representaciones sociales

JAZMÍN MORA-RÍOS

GUILLERMINA NATERA-REY

NATALIA BAUTISTA-AGUILAR

MIRIAM ORTEGA-ORTEGA

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha cobrado cada vez más importancia la investigación sobre la estigmatización por la enfermedad mental a partir de los primeros estudios que se desarrollaron hace más de dos décadas. Actualmente los esfuerzos de orden internacional se encaminan a lograr avances multidisciplinarios en esta área e incidir en las políticas públicas orientadas a la inclusión de las personas afectadas por estos padecimientos (Pedersen, 2009).

Goffman (1963) es uno de los autores clásicos en el estudio del estigma. Este término proviene de la palabra griega *stig*, o marca que era colocada a los esclavos para alertar sobre su condición social. Asimismo, lo define como un atributo personal negativo y en extremo denigrante que hace a una persona diferente de otras y de una clase indeseable o de una categoría inferior, lo que conlleva sentimientos de vergüenza, culpabilidad y humillación. En este sentido, el proceso de estigmatización se inicia a partir de una serie de señales o mar-

cas, por ejemplo el color de piel, la etnia, el género o la condición social, a partir de lo cual los sujetos generan estereotipos que suelen estar basados en prejuicios y que se derivan en prácticas de discriminación (Corrigan *et al.*, 2008).

Se ha propuesto una serie de conceptos para dar cuenta de la percepción que existe en la sociedad respecto a los significados que emplean distintos grupos sociales para hacer referencia a los padecimientos psiquiátricos y emocionales. Específicamente hablando de la estigmatización y la discriminación relacionadas con las enfermedades mentales, autores como Corrigan y colaboradores (2008), desde el campo de la psicología social, identifican dos tipos de estigma: *a.* el público, que se refiere al imaginario colectivo (creencias, prejuicios, estereotipos) con relación a la enfermedad mental, y *b.* el internalizado o autoestigma, que ocurre cuando las personas con padecimientos mentales asumen dichos prejuicios, estereotipos y creencias negativas por su enfermedad mental, y las enfocan en sí mismas.

El estigma público se manifiesta en diferentes sociedades y culturas, a través de prácticas de discriminación hacia las personas con algún padecimiento mental mediante un trato inequitativo, o cuando le son negados sus derechos, por ser consideradas de menor valía. Esto crea un círculo vicioso de alienación y constituye una barrera para la búsqueda de tratamiento, además favorece las recaídas y que las personas afectadas permanezcan en aislamiento, lo que conduce al desempleo y a un deterioro de las condiciones de vida de las familias.

Las creencias negativas sobre la enfermedad mental no sólo están arraigadas en la población general sino en el personal de salud (Sartorius, 1998). Paradójicamente estas actitudes de rechazo suelen presentarse incluso en especialistas de la salud mental, quienes asocian cierto fatalismo al padecimiento y a la posibilidad de recuperación, por lo que consideran que no tiene sentido invertir en la rehabilitación pues suponen que son pacientes que no tienen remedio (Tipper *et al.*, 2006). También se han mostrado evidencias de que para las personas que reciben tratamiento psiquiátrico el estigma es uno de los principales obstáculos para lograr su reinserción social (Angermeyer *et al.*, 2004; Redfield, 2006). Otros estudios sugieren que el estigma varía dependiendo del tipo de padecimiento de que se trate. Por ejemplo la depresión suele ser más socialmente aceptada en contraste con la esquizofrenia (Holzinger *et al.*, 1998; Rätty *et al.*, 2006). Otras aplicaciones tienen que ver con la representación de la población general del tratamiento psiquiátrico, lo cual suele ser objeto de críticas y estereotipos (Goerg *et al.*, 2004).

Autores como Link y Phelan (2001) proponen una crítica al respecto de los conceptos empleados en la investigación sobre estigma, pues consideran que existe cierto reduccionismo implícito al dejar al margen en el análisis los prejuicios y la discriminación que se producen a nivel macroinstitucional y reflejan el interjuego entre las fuerzas sociales, económicas, políticas e históricas. La discriminación estructural o institucional es un término que acuñaron los activistas de los derechos civiles en la década de los sesenta para incluir las políticas y las prácticas del sector gubernamental y privado que, deliberadamente o no, restringirían las oportunidades de las personas con trastornos mentales, como es el caso de las políticas institucionales que puestas en práctica obstruyen u obstaculizan sus oportunidades, así como las de otros grupos marginados, por mencionar un ejemplo.

Las personas afectadas por trastornos mentales graves son las que más sufren los efectos del estigma, lo que se refleja en una disminución de las oportunidades para disfrutar de una vida autónoma e independiente y de calidad, sobre todo para establecer relaciones sociales y de pareja, así como dificultades para tener un empleo, vivienda y acceso a los servicios de salud.

El estigma en este sentido es un área prioritaria por atender en el campo de la salud mental pública. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica, una de cada cuatro personas entre los 18 y 65 años presenta problemas como depresión, ansiedad o abuso de alcohol y drogas, pero sólo una de cada cinco recibe atención especializada (Medina-Mora *et al.*, 2003). Por otra parte, según la Organización Mundial de la Salud (2001), una de cada cuatro personas alrededor del mundo tiene un familiar cercano con un padecimiento mental. Sin embargo, las personas afectadas por esta problemática, así como sus familiares, han sido un sector olvidado por las políticas de atención en salud desde hace varios años.

Frente a un problema de enfermedad mental, la gente no recurre a estos servicios, pues prevalece un clima de desconfianza entre la población general hacia las instituciones de salud mental (Lara y Salgado, 1993), aunado a muchos otros factores como el desconocimiento de a dónde podría acudir, además de que se puede experimentar el temor al rechazo, pues a diferencia de otros padecimientos físicos, tener un trastorno mental representa cierta pérdida de estatus, miedo a perder el empleo o beneficios legales, dificultades para la contratación de gastos médicos, seguros de vida, etcétera.

Las consecuencias negativas del estigma no sólo afectan a las personas con estos padecimientos, sino a quienes los rodean, como sucede principalmen-

te con la familia, por las tensiones e incertidumbre que experimentan frente al padecimiento, pero además porque pueden verse afectados económica y laboralmente en periodos de crisis y recaídas. Una de las implicaciones más importantes es el empobrecimiento de su red social, como se ha visto en las familias con problemas de adicciones (Natera *et al.*, 1999), así como de familiares de personas con VIH (Flores-Palacios *et al.*, 2008; Joffé, 2002).

Respecto al estigma estructural, las marcadas desigualdades en salud que existen en nuestro país dan lugar a ciertas diferencias respecto a la discriminación de la que suelen ser objeto sectores vulnerables de la población que viven en condiciones de pobreza y que sufren algún trastorno mental grave. Los avances farmacológicos en el campo de la salud mental no llegan a estos sectores porque además de que no se cuenta con seguridad social, el costo de la atención médica es muy elevado, de manera que muchos de ellos son reclusos y abandonados en instituciones de salud o bien, los encierran las familias en sus viviendas sin que reciban ningún tipo de atención médica (Mora-Ríos *et al.*, 2008).

Al igual que el nivel socioeconómico y otras variables socioculturales, el género es otro de los factores más significativos que afectan negativamente el estado de salud y el acceso a los servicios de atención, lo que puede generar discriminaciones duales o múltiples, por ejemplo el ser mujer, el pertenecer a algún grupo étnico, ser inmigrante y padecer alguna malformación física (Flores-Palacios y Mora-Ríos, 2010). Los trabajos de Flores-Palacios (1997, 2000) Flores-Palacios y colaboradores (2008) y Arruda (2002) evidencian el alcance que tiene el emplear la perspectiva de género desde la teoría de las representaciones sociales (RS) para un abordaje más integral de la salud mental.

El objetivo de este trabajo consiste en explorar los significados del concepto de enfermedad mental en diferentes sectores de la población general de una localidad ubicada al sur de la Ciudad de México, así como indagar acerca de las experiencias de estigma por estos padecimientos y discriminación, a través del uso de estrategias multimétodo (como entrevistas grupales, asociación libre y cuestionario semiestructurado). Con el propósito de acceder al universo de significados y prácticas sociales con relación al proceso salud-enfermedad-atención de los padecimientos emocionales se eligió esta teoría, ya que constituye un sistema complejo, dinámico y flexible para el estudio de la subjetividad social que permite la integración entre lo individual y lo social (González-Rey, 2008). Por otra parte, experiencias previas de investigación en VIH han dado cuenta del alcance de la teoría para el estudio y deconstrucción de los signifi-

cados anclados al estigma y a la discriminación tanto en las personas afectadas por estos padecimientos, como de sus familiares cercanos (Flores-Palacios *et al.*, 2008), además de otros trabajos que abordan el estigma asociado con la epilepsia (Espinola-Nadurille y Delgado, 2009).

Las RS constituyen “una forma de conocimiento social que permite interpretar y pensar nuestra vida cotidiana” (Jodelet, 1984, p. 473). Para Ibáñez (2001), son productos socioculturales cuyos contenidos incorporan aspectos históricos, económicos y sociales, constituyendo de este modo, su memoria colectiva y su identidad propia. Existen diferentes enfoques sobre esta teoría, de los cuales destacan el de la escuela estructural, que se interesa más en los procesos cognitivo-conductuales, y el enfoque procesual, que se deriva de los trabajos iniciales de Moscovici (1961), y más cercanos a la línea de investigación de Jodelet (1986), que se interesan más en el significado del orden simbólico y en los contenidos de dichas representaciones (Banchs, 2000). En este trabajo, se adopta un enfoque procesual que se orienta más hacia la dimensión social de las representaciones. Uno de los supuestos básicos que plantea es que el comportamiento humano no puede ser entendido sin hacer referencia a los significados y al propósito vinculado por los actores sociales a sus actividades. Hay un carácter simbólico en la realidad social que permite su construcción subjetiva, en donde el lenguaje adquiere vital importancia. Como señala González-Rey: “la cuestión no es ver la representación asociada a determinado objeto, sino entender por qué ese objeto es vivido en esa forma en las relaciones sociales” (2008, p. 240).

Siguiendo a este mismo autor, hablar de subjetividad remite a la estructura de sentidos que adquieren los distintos fenómenos sociales en la comunicación y el sentido común. La subjetividad social se encuentra indisolublemente vinculada con contextos históricos, políticos y culturales. La intención es explorar la interconexión entre las experiencias emocionales, cognitivas y físicas logrando integrar la investigación sobre procesos subjetivos y trascender viejas divisiones. En ese sentido, el estudio de Banchs (1996) plantea el carácter dinámico de las emociones, representaciones y acciones como un todo que no puede ser separado del contexto social específico y global, además del histórico que hace referencia al trasfondo cultural en el que se producen, de ahí que proponga abordar estas categorías como una espiral cruzada y no como un proceso lineal basado en causa-efecto.

Los hallazgos de investigación acerca de la relación entre estigma y enfermedad mental plantean resultados controversiales. Por un lado, algunos autores encuentran que existe una representación muy estereotipada respecto a

estos padecimientos entre la población general, rasgos como la incertidumbre y la violencia han sido atribuidos al “enfermo mental”, a quien se representa como desviado social (Cabruja, 1988; Jodelet, 1986; Morant, 1995). En tanto que otros autores consideran que la población general, al tener mayor acceso a la información, vía el uso de la red y otros recursos, se encuentra más informada por lo cual muestra actitudes más favorables que en el pasado (Álvarez y Pernia, 2007). Sin embargo, cabe señalar que un mayor acceso a la información no necesariamente implica el que exista una mayor apertura hacia los padecimientos mentales. En este trabajo interesa conocer cómo se expresan estas representaciones de la enfermedad mental en un sector de la población del sur de la Ciudad de México, indagar acerca de la relevancia de estos temas en el contexto en el que se desenvuelven, así como el nivel de cercanía y las prácticas sociales ligadas con la discriminación hacia las personas que presentan estos padecimientos.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que surge a raíz de la conferencia internacional de la Organización Panamericana de la Salud que se llevó al cabo en México, con el objetivo de conocer la experiencia sobre los procesos de estigmatización de la enfermedad mental a partir de diversos actores sociales, como son las personas diagnosticadas con un trastorno mental grave, sus familiares, el personal de salud y la población general. La meta final fue desarrollar estrategias de intervención culturalmente relevantes sobre el estigma que incluyeran a todos los sectores involucrados (Pedersen, 2009).

En el estudio general participaron 637 informantes de diferentes hospitales psiquiátricos y centros especializados en salud mental de la Ciudad de México. De éstos, 11% era paciente de dichos centros por un diagnóstico psiquiátrico (como esquizofrenia, trastorno bipolar, adicciones y trastornos duales). Adicionalmente, 24% era familiar y 37% fue personal de salud, con y sin experiencia en salud mental (trabajo social, enfermería, psiquiatría, psicología). Finalmente 28% de la muestra fue obtenida en población general (Mora-Ríos *et al.*, 2007). La investigación fue apoyada financieramente por los Fondos Sectoriales en Salud y Seguridad Social (069261).

Para efectos de este trabajo, únicamente se incluyen los hallazgos relacionados con el estigma público considerando a la población general. A continua-

ción se describen las características de la población, así como el procedimiento metodológico.

Características de los participantes de la población general

A fin de acceder a la población, se solicitó el apoyo de la Subdirección de Servicios Comunitarios de una demarcación política ubicada al sur de la Ciudad de México, que convocó a los participantes; algunos de éstos eran usuarios de los servicios comunitarios de dicha demarcación, por lo que provenían de sectores muy diversos (padres de familia, maestros, familiares de personas con discapacidad, por mencionar algunos ejemplos), además de un grupo de trabajadores que laboraban en esta delegación política. Las autoridades de dicha subdirección facilitaron los espacios para realizar las entrevistas grupales. En el estudio participaron 175 personas, organizadas en 21 grupos, aunque el interés era que colaborara la población con diversas características sociodemográficas, la mayor parte de los informantes fueron mujeres (75%) y en menor medida hombres (25%). El rango de edades comprendido fue entre los 15 y 78 años, el promedio fue 36 años (DE=14.7). La mayoría era originaria de la Ciudad de México (73%) y el resto provenía de otros estados de la república. La mayor parte contaba con empleo remunerado (81%). Los estudios de nivel secundaria predominaron en este grupo (30%), mientras el nivel de bachillerato reflejó 23%, 20% contaba con estudios de licenciatura y posgrado y 22% con educación primaria, en este rubro hubo 4% de no respuesta. Finalmente, el ingreso mensual osciló entre los 200 y los 21,000 pesos, el promedio fue de 4,000 pesos.

Estrategias de recolección de información

Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

Cuestionario semiestructurado que incluía: *a.* sección sociodemográfica; *b.* escala de percepciones de la población general hacia la devaluación y discriminación de las enfermedades mentales (Link *et al.*, 1989), instrumento que consta de 19 reactivos que se responden en función de lo que “la mayoría de la gente piensa” acerca de la enfermedad mental, a fin de disminuir la discapacidad social. El rango de respuesta comprende cinco puntos que van

de: 0=Total desacuerdo, a 5=Total acuerdo; *c.* asociaciones libres con relación al concepto de “enfermedad mental”. Asimismo, se incluyó una serie de preguntas abiertas para indagar el nivel de contacto con la enfermedad y algunas sugerencias para reducir el estigma sobre estos padecimientos.

Para llevar al cabo las entrevistas grupales, se diseñó una guía que exploraba las siguientes temáticas:

- significados de la enfermedad mental
- atribuciones a los padecimientos emocionales
- características de los padecimientos
- experiencias de estigma a nivel personal y en terceras personas
- sugerencias para reducir el estigma por la enfermedad mental

Procedimiento para llevar al cabo las entrevistas grupales

Una vez que los responsables de los servicios comunitarios convocaban a los participantes a la reunión, el equipo de investigación se presentaba y exponía el objetivo general. Posteriormente se explicaba brevemente la dinámica de trabajo y se invitaba a las personas a colaborar en el estudio. En seguida se organizaban grupos pequeños, de entre 6 y 12 integrantes, un miembro del equipo de investigación se desempeñaba como facilitador de la discusión.

A fin de sensibilizar a los participantes con los temas de estudio, al inicio se aplicaba el cuestionario semiestructurado, además esto permitía que se integraran las personas que llegaban con retraso a la reunión. Esta aplicación duraba en promedio 25 minutos. Después iniciaba la sección de reflexión grupal partiendo de los contenidos y aspectos que habían llamado su atención. Posteriormente, se exploraban los significados asociados con el concepto de “enfermedad mental”, así como las características y atributos de las personas con esta condición. Más adelante, se planteaba una reflexión conjunta sobre las razones por las cuales la sociedad tiende a rechazar a estas personas y se discutían sugerencias y propuestas para reducir la discriminación. La discusión grupal tenía una duración promedio de hora y media. Al final, un portavoz de cada grupo presentaba un resumen de las principales ideas generadas durante la reflexión. Al término de la actividad, se agradecía la participación de los integrantes, y se brindaba un espacio para resolver dudas e inquietudes particulares. Cabe señalar

que los investigadores llevaban consigo un directorio de instituciones y folletos informativos sobre temas de interés general relacionados con la salud mental.

El equipo estuvo conformado por seis psicólogos y una antropóloga, todos con experiencia previa en investigación en el campo de la salud mental. Respecto a las consideraciones éticas, el proyecto fue revisado y aprobado por el Comité de Bioética del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz y durante todo el proceso se emplearon formatos de consentimiento informado en cada uno de los grupos, además se solicitó su autorización para registrar las entrevistas en audio, garantizando el anonimato y confidencialidad de la información. La etapa de recolección de información se realizó de 2009 hasta fines de 2010.

Análisis de la información

A partir de la triangulación metodológica, la información obtenida a través de las diferentes técnicas (asociaciones libres, preguntas abiertas) se sometió a un análisis de contenido, en tanto que para la información que se obtuvo con las entrevistas grupales se empleó un análisis temático. A continuación se describen los hallazgos en términos de los significados asociados con la enfermedad mental, las características atribuidas a las personas con estos padecimientos, así como las experiencias de estigmatización referidas por los participantes.

RESULTADOS

Dimensiones del concepto enfermedad mental a través de la técnica de libre asociación

Se identificaron once dimensiones alrededor de este concepto en la población de estudio.

- Imágenes asociadas. La enfermedad mental se vincula con un entorno manicomial que se expresa en términos de: “camisa de fuerza”, “internar”, “manicomio”, “batas”. Asimismo, se asocia con la idea de “ruptura” o “quiebre” en la vida del sujeto, y se puede distinguir a través de términos como: “discapacidad”, “crisis”, “fuera de la realidad”, “problemas”.

- Personas identificadas como actores del proceso salud-enfermedad mental. Es interesante que aparecen dos sectores, el primero relacionado con personal de salud como “psiquiatras” y “psicólogos”, y el segundo, personas cercanas al informante como “hijo”, “hija”, “hermana”, “amigos” y “niños”. Como se observa, lejos de considerar que la población general es un sector que se concibe como ajeno a los padecimientos mentales, esta dimensión expresa la inserción de la problemática en la cotidianidad y entorno familiar de los sujetos.
- Padecimientos. Bajo la categoría de enfermedad mental, los más referidos fueron “esquizofrenia”, “depresión”, “anorexia”, “déficit de atención” y “padecimientos de carácter neurológico”.
- Causas atribuidas. Las principales fueron “accidentes”, “malas compañías”, “vivencias de la infancia”, “pérdida de un ser querido”, “estrés” y “que nació mal”, por mencionar algunos.
- Malestares atribuidos. Destacan el “insomnio”, el que “una persona no recuerda las cosas”, “nervios”, “aislamiento”, “delirio”, “migrañas”, por mencionar los más representativos.
- Atributos o características de la personalidad del sujeto. Expresados a través de términos como: “necio”, “desubicada”, “inquieto”, “estresado”, “mal humor” y “se le va el avión”.
- Etiquetas y estereotipos negativos. Esta dimensión generó mayor riqueza semántica, predominaron términos que hacen referencia a ciertas marcas o características desacreditantes en el individuo: “que es un monstruo”, “loco”, “desquiciado”, “zafado”, “idiota”, “demente”, “trastornado”, “dañado” y “lurias”.
- Aspectos emocionales o afectivos. Aluden a los sentimientos que genera el término enfermedad mental, como “miedo”, “enojo”, “vergüenza” y “temor”, emociones que suelen esperarse a partir del desconocimiento. Asimismo, fueron referidos otros conceptos como “preocupación”, “tristeza”, “amor”, “ira”, “impotencia”, “llanto” e “inquietud”, que en cierto modo podrían denotar un nivel de cercanía con estos padecimientos.
- Expresiones de rechazo. Se evidencian en los siguientes términos: “alguien menos”, “desigual”, “burlas”, “no me acerco, me agrede”, “marginación”, “maltrato”, “abandono familiar”, “no sentir que te importa alguien más” e “indiferencia”. De igual manera, se incluyen expresiones de carácter más compasivo y benevolente como “malito”, “enfermito”, “protección”, “compadecer”, “ternura” y “tristeza”.

- Visión fatalista del futuro. Esta dimensión remite a la mirada de carácter más negativo que suele asociarse con la enfermedad mental: “ese niño va a ser maltratado”, “desgracia”, “va a ser discriminado”, “nervioso”, “va a sufrir toda su vida”, “infortunio”, “que muy pronto serán abandonados” y “muy pronto serán olvidados”.
- Atención. Esta área, que alude en cierta medida a la intervención de carácter asistencial, fue una de las que menor riqueza semántica obtuvo entre los informantes. Por ejemplo, “ayudar a la persona”, “estar con ellos”, “darle sus medicamentos”, “atenderlo”, “cuidarlo”, “tratamiento con un psiquiatra” y “ayuda económica del gobierno”.

En resumen, son diversos los factores que se engloban bajo el término de “enfermedad mental”, entre los que se incluyen aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que se interrelacionan y dan cuenta de la complejidad del fenómeno. Las dimensiones identificadas remiten al predominio de una visión negativa y estereotipada de la enfermedad y de las personas con estos padecimientos, así como de las expectativas a futuro, lo cual se reflejó en una mayor riqueza semántica en estas áreas; en tanto que las respuestas que se orientan hacia aspectos más positivos fueron menos frecuentes y se mostraron más vinculadas a la atención. Otro aspecto que es interesante resaltar se relaciona con los padecimientos identificados por la población, lo cual tiene que ver con la manera como ciertos conceptos relacionados con la salud mental se transmiten a través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales; las personas hacen uso de estos términos en su vida cotidiana y los resignifican. Por otra parte, distintas personas dentro del contexto de la vida diaria de los informantes fueron identificadas con algún padecimiento emocional, lo cual habla de la cercanía que tiene la población con estos temas.

Categorías identificadas con las entrevistas grupales

¿A quienes identifican?

Se pidió a los informantes su opinión acerca de quiénes eran las personas más afectadas por un padecimiento emocional o mental, la mayoría coincidió en que cualquiera podría verse afectado, sin embargo, en uno de los grupos (in-

tegrado en su mayoría por mujeres) coincidieron en que eran justamente las mujeres un grupo en riesgo, debido a la función que cultural y socialmente se les ha asignado como responsables del cuidado familiar. Este tema generó controversia en el grupo, como se observa en los siguientes relatos:

Las mujeres somos las más afectadas porque la mayoría, para empezar, estamos a cargo de nuestro hijos o maridos, nosotras debemos ver que ellos están bien. (Claudia)

Por ejemplo, en mi caso yo cuando tuve a mi hija y yo trabajaba yo tenía totalmente otro rol en la vida y al nacer mi hija yo me quedé en casa y todo, y caí en una depresión mucho muy fuerte y tuve la necesidad de buscar ayuda porque sí era una cosa muy fea, a lo mejor para otras personas era cualquier caso, pero yo en esos momentos me sentía muy mal, la otra gente sí me criticaba o se burlaba de mí, pero ya depende de uno si lo acepta o no. (Aracely)

Decía mi abuelita, que en paz descanse: “desde que eres mujer ya te fregaste porque traes todo: la menstruación, el hijo, la casa, el marido, la carga emocionalmente y psicológicamente tienes que estar bien porque tienes que hacerte cargo de todo”. Si tú estás bien como persona, puedes ayudar con todos. (Maricarmen)

Este último comentario generó discrepancias en el resto de las integrantes, quienes manifestaron no estar de acuerdo con estas ideas del pasado y consideraron que por el contrario, las mujeres tienen un papel activo en la sociedad y que es allí donde existen las posibilidades de cambio.

Como se decía que la mujer por ser mujer ya se fregaba por el solo hecho de haber sido mujer, yo pienso que no, el ser mujer es una gran virtud, porque sí, a lo mejor tenemos la carga, no tanto la carga, somos el pilar porque estamos con los hijos, las que no trabajamos, porque hasta ahora se ve que también la mujer sale a trabajar, entonces yo creo que es mediar entre los dos porque hay mucho machismo. Más bien debemos mediar con el hombre para sobrellevar la situación.

Yo también creo que las mujeres somos grandes y mientras no lo entendamos así, nos van a pisotear. (Enriqueta)

Nosotras somos las hacedoras y las grandes hacedoras de la sociedad, pero yo creo que dentro de lo que se pueda. (Ana)

Yo creo que hay que ayudarles a las mujeres con sus problemas emocionales. (Luisa)

Como se observa, más allá de estas controversias, lo cierto es que en este grupo se reconocieron las implicaciones que tienen las prácticas de crianza en el bienestar emocional de las mujeres, incluso en el caso de aquellas que tenían nietos que se encontraban bajo su cuidado, en este punto se debe tomar en cuenta que la polarización de las clases sociales y la dificultad de satisfacer necesidades básicas ha obligado a muchas familias a buscar distintas alternativas para conseguir el sustento.

¿Cómo identifican a las personas con una enfermedad mental?

Si bien la mayoría de los participantes coincidió en que de estos temas se habla poco en la vida diaria, existe una percepción generalizada de que hace falta información, a menos que se tenga la experiencia directa de un padecimiento mental en alguien cercano, como lo refiere una informante:

Es un tema tan olvidado que a nadie le preocupa hasta que no estamos dentro, hasta que te toca. (Ana)

La población suele emplear en su vida cotidiana diversos criterios para identificar la presencia de un padecimiento de este tipo. Uno de ellos es estableciendo inferencias a partir del aspecto físico de las personas o de su comportamiento, como se muestra en los siguientes relatos.

Es una persona que está inconsciente de lo que dice, se le olvidan las cosas también podría ser, no coordina bien las cosas, su cerebro no trabaja como es. (Luis)

Que no reacciona bien en muchas situaciones y que no está bien físicamente, de su cuerpo, de su mente... físicamente en todo su cuerpo ya no tiene la misma

reacción como una persona normal y ya trastorna a otra persona, a la familia. (Paulina)

Alguien que no está en la realidad. (Genaro)

Pues yo a veces, es cruel hablar con la verdad pero es a veces mejor, símbolo de tontera a veces, como símbolo de que son tontos y no lo son porque hay gente que es muy, muy inteligente sin embargo tiene el problema. (Mariana)

Como se observa, predomina una imagen estereotipada de las personas con estos padecimientos, cargada de atributos negativos como “inconciencia”, “disfunción”, “tontera”, “falta de coordinación” e incluso hay una cierta noción de contagio “trastorna a otra persona, a la familia”. En consecuencia, la respuesta social predominante es el temor pues se les percibe como “personas problemáticas”, que “no son conscientes de que tienen una enfermedad”, “son débiles mentales”, “inadaptadas”, “que tiene una menor capacidad que el promedio de las personas”, “que hay que internarlos”, “que están atrofiados de la mente”, como se observa en el siguiente testimonio:

Es que hay personas que son violentas con sus desequilibrios, son violentas o depresivas y nunca sabes cómo van a reaccionar y más o menos es ese el temor que nos da, la reacción que pueda tener esta persona. (Magda)

Otras respuestas se orientan más al estigma compasivo, en el cual la reacción sentir tristeza y pena por estas personas.

Pienso entonces que es gente necesitada de mucho cariño por parte de todos, de todo lo que le rodea y yo creo que más que nada de personas (Estela)

Padecimientos referidos por los informantes

Durante la discusión grupal fueron mencionados padecimientos tales como esquizofrenia, depresión, epilepsia, alcoholismo, trastorno bipolar, síndrome de Down, fobia, autismo, anorexia y bulimia. A continuación se describen algunos ejemplos de los más representativos:

Esquizofrenia

Es miedo a algo, es una enfermedad progresiva. (Gustavo)

Yo he escuchado que es cuando oyen voces, sienten que los están persiguiendo, ven cosas. (Carmen)

Es cuando pues, está una persona muy tranquila y después le da el ataque. (Clara)

Es una fobia muy arraigada, retraída dentro del cuerpo. (Ángel)

Depresión

Cuando está triste alguien por algo que le pasa, dicen que provoca mucho sueño, pocas ganas de hacer cosas. (Leonor)

Es estar en profunda soledad y tristeza, y nomás están así metidos, no hacen nada, no se asean. (Mauricio)

Algunos informantes manifestaron que aunque todas las personas se pueden deprimir alguna vez, consideran que no es a un nivel patológico, para ellos “atentar contra sus vidas” ya sería una enfermedad mental.

Trastorno bipolar

Son cambios bruscos de carácter, cambios del estado de ánimo, como cuando una persona está bien y de repente se pone agresivo. (Manuel)

Si porque de repente están bien y de repente estallan sin hacerles nada; a veces hablan del estrés, del esmog, de la contaminación, del trabajo, pero también supuestamente estamos sanos y nosotros tenemos que ver de no cambiar de repente eso. (Lucía)

Atribuciones de la enfermedad mental

Esta información fue obtenida a partir de una pregunta abierta del cuestionario. Es interesante destacar que 86% de los informantes refirió que las causas que explican la enfermedad son diversas (genéticas, familiares, sociales, trau-

mas). Sólo una persona identificó como causa única la herencia. Respecto a las razones que conducen a estos se mencionaron: *a.* la herencia y el consumo de drogas; *b.* los “traumas psicológicos”; *c.* el estrés y las complicaciones en el parto; *d.* los golpes en la cabeza y las decepciones amorosas; *e.* el descuido de los padres.

Mientras tanto, durante la discusión grupal, los participantes identificaron causas semejantes: *a.* problemas durante el nacimiento y la genética; *b.* eventos ocurridos en la infancia como golpes en la cabeza, fiebre elevada, pérdida de un ser querido, abandono, abuso sexual; *c.* problemas familiares; *d.* ritmo acelerado de vida, como una consecuencia del estrés generado por la vida diaria; *e.* adicciones, en este último caso hubo tendencia a culpar a la persona por su padecimiento, como se observa en los siguientes testimonios:

... principalmente por el solvente, se vuelven locos porque se cocinan las neuronas. (Esteban)

En el caso del señor, llegó a una esquizofrenia por las adicciones y las adicciones conllevan ese problema y el alcoholismo lleva a ese problema, entonces se tiene un grado de dificultad y para llegar a eso, en el caso del alcoholismo y la adicción no nacen así, se hacen. (Luisa)

Cabe señalar que no se observaron atribuciones asociadas a eventos mágicos-religiosos o sobrenaturales ni a través de las preguntas abiertas ni en las entrevistas grupales. En suma, se podrían identificar dos amplias dimensiones, en una de las cuales el sujeto con el padecimiento pareciera ser víctima de las circunstancias de la vida (como herencia, golpes en la cabeza, descuido de padres, estrés) y otra, que responsabiliza directamente al sujeto, como en el caso de las adicciones, que el sentido común atribuye a la voluntad o decisión individual.

NIVEL DE CONTACTO O CERCANÍA CON LA ENFERMEDAD MENTAL

Para analizar esta categoría se trianguló la información obtenida a través de una pregunta abierta específica contenida en el cuestionario y de la reflexión grupal. A la pregunta expresa acerca de si conocían a alguna persona con un pa-

decimimiento mental, 37% respondió afirmativamente. Los principales fueron familiares directos (padre, madre, hermano, hijo), familia extensa (sobrino, pariente lejano, abuelo, suegro, yerno, cuñado), el resto fueron otras personas, por ejemplo, amigo, conocido, compañero de trabajo y vecinos, como se observa en el siguiente relato:

Sí, bueno, yo lo he padecido porque mi hijo padece la enfermedad del autismo y si muchas veces, este, la gente lo rechaza... mi hijo también así es, ve una puerta y la avienta; es muy cariñoso pero su cariño lo demuestra así; es muy pesado, muy agresivo es, este, ahora sí que se aísla también. Sí porque, este, ahí en mi casa convive con los primos y se alejan por lo mismo de que es impulsivo, sí, también con los vecinos, lo ven en la calle y así como que mejor como que “hazte a un lado” o “hazte para acá porque si no te vaya a pegar”. (Andrea)

Respecto al tipo de padecimiento, 61% sospechaba que una persona tenía una enfermedad, infiriéndolo a partir de su conducta (“golpea a la gente”, “tartamudea”, “no camina”, “inseguridad”, “grita”, “llora”, “delirio y agresión”, “andar nerviosa”). Al indagar acerca del contacto con esta persona, la mayoría destacó que en el momento de la entrevista no tenía ninguno (66.2%). Adicionalmente se incluyó una pregunta abierta para conocer si los propios informantes habían tenido un padecimiento de este tipo, sólo 2% respondió afirmativamente, los padecimientos mencionados fueron “neurosis”, “ansiedad” y “problemas psicológicos por falta de atención en la niñez”. No obstante, ante el ejercicio hipotético de qué pasaría si ellos tuvieran que estar en tratamiento psiquiátrico, la mayoría opinó que lo ocultaría pues si la gente se enterara, “les dejarían de hablar”, “hablarían mal a sus espaldas” y “se mostrarían a la defensiva frente a ellos”. Uno de los integrantes opinó que incluso “se cambiaría de ciudad”.

Yo digo que por miedo y pena, porque por ejemplo a mí también me mandaron a una terapia por problemas de conducta y verbales y me decían que tenía bipolaridad pero por lo mismo que en mi casa me decían que estaba loca o así, por pena y pues autoestima porque dices: “si voy, todos van a decir que estoy loca, nadie me va a aceptar” y, sí, yo jamás fui a esa terapia; también me mandaron a este centro pero nunca asistí. (Virginia)

ESTIGMA Y DISCRIMINACIÓN POR LA ENFERMEDAD MENTAL

Al reflexionar sobre los padecimientos que son objeto de mayor rechazo y discriminación, los entrevistados mencionaron que la esquizofrenia provoca gran rechazo entre la población, por el temor que genera la creencia de que quienes la padecen “son personas agresivas”, “que tienen un pensamiento y discurso incoherente”, “que pueden hacer daño a otros e incluso lastimarse ellos mismos”, “pueden llegar a asesinar o al suicidio”. Otro de los padecimientos que producen mayor rechazo son las adicciones, porque la sociedad tiende a considerar que son hábitos adquiridos por el individuo y por lo tanto son en cierto aspecto “responsables” del padecimiento. En contraste, la depresión y el trastorno bipolar fueron más aceptados por la población.

El rechazo depende de las causas de la enfermedad, el alcoholismo y la drogadicción serían las más rechazadas porque se relacionan con la voluntad de ingerir en exceso sustancias tóxicas, mientras que en la esquizofrenia y la depresión las causas son ajenas a la voluntad de la persona. (Claudia)

Hay rechazo por parte de la sociedad y la familia a causa de la ignorancia y la vergüenza. (Angelina)

... pero muchas veces nos pasa eso por vergüenza, si lo vemos dentro del círculo familiar los van aislando por vergüenza... al qué dirá la gente. (Verónica)

Entre las razones que explican este rechazo hacia la enfermedad mental destacan la falta de información y el desconocimiento sobre cómo tratar a una persona que tiene estos padecimientos o cómo reaccionar ante ella. De hecho, en los grupos surgió la controversia de que a diferencia de los padecimientos físicos, los mentales “no se ven”, lo que hace difícil identificarlos oportunamente:

A veces no lo detectan a tiempo... y lo único que le podemos decir “te haces menso”, cositas que a uno así lo van encauzando más a que se encierre en su mismo círculo de enfermedad mental. (Isabel)

Esta dificultad se presenta no sólo en quienes rodean a las personas que presentan estos problemas, sino que es común entre los médicos generales,

quienes en su mayoría carecen de los conocimientos necesarios para lograr una identificación y canalización oportuna, y atribuyen la problemática a la voluntad de la persona afectada. Todo esto ocasiona que en lugar de ofrecerle al paciente atención especializada, lo vuelven objeto de críticas, burlas, amenazas y castigos durante todo el proceso.

Experiencias referidas en terceras personas

Los participantes manifestaron conocer a alguna persona con estos padecimientos y coincidieron en señalar que había sido objeto de discriminación, entre ellas identificaron a “compañeros de trabajo”, “conocidos”, “vecinos”, “personas que se encuentran sucias en la calle”, “jóvenes consumidores de drogas (solvente)” y “familiares lejanos”. A continuación se incluyen unos ejemplos

Además de la sociedad, los rechaza su propia familia. Tengo un conocido que su familia no sólo se encargó de quitarle el dinero al “enfermo” sino que además se las arreglaron para que les cediera su plaza en el sindicato en el que trabajaba, se aprovecharon dejándolo sin trabajo y sin dinero. (Arturo)

La mayoría no lo acepta ni le van a dar un trabajo a alguien con un problema psiquiátrico ni vas a querer que se relacione aunque ya esté en tratamiento y ya esté bien, no lo vas a permitir. (Sara)

¿Quién discrimina más en nuestra sociedad?

Al indagar sobre las razones atribuidas a la discriminación, la mayoría hizo referencia a las reacciones emocionales que produce en los demás una persona con estos padecimientos. Nuevamente la distancia social se explica por el miedo y la vergüenza, por el temor a que su forma de comportarse los ponga en ridículo ante los otros, como expresa el siguiente testimonio:

... en la calle no se puede hacer nada raro porque luego, luego voltean a verlo a uno, yo digo que eso es una discriminación. (Juventina)

Los lugares mencionados donde han observado experiencias de estigmatización es en la calle con personas desconocidas y los incidentes más frecuentemente referidos fueron en personas con epilepsia, por ejemplo, cuando llegan a convulsionar, la gente no sabe cómo responder, algunas intentan ayudar, otras se alejan o actúan con indiferencia. Esta última es considerada por algunos informantes como una expresión de rechazo en diferentes ámbitos (familiar, laboral y comunitario), por la falta de respuesta o resistencia a involucrarse cuando se sabe que alguna persona requiere atención especializada. Por ejemplo, es común que quienes la rodean al no saber cómo reaccionar actúen “como si nada sucediera”, “tú qué puedes hacer” y esta falta de compromiso se vive como rechazo o desinterés por parte de la persona afectada. Otras fuentes de discriminación provienen incluso de los mismos padres, que reaccionan inadecuadamente con sus hijos que tienen un padecimiento mental, por ejemplo, si se cae en el camión, les pegan “por ser tontos y no fijarse bien”.

Las personas que más discriminan desde la perspectiva de los participantes fueron: *a.* los maestros; *b.* los padres; *c.* el personal de salud; *d.* los medios de comunicación; *e.* la sociedad en general, e incluso *f.* las personas afectadas por estos padecimientos. En el caso de las escuelas, es cada vez más común que se identifiquen “casos de niños problema”, para los padres es difícil aceptar esta situación y responden culpando a los maestros “él o ella ha de ser el loco”, o bien manifiestan que “sus hijos no están locos”.

Por otra parte, respecto al personal de salud los informantes dieron múltiples referencias acerca de la discriminación y trato inadecuado del que suelen ser objeto no sólo las personas que han tenido un padecimiento mental, sino también sus familiares, como es el caso de los padres de niños con problemas de aprendizaje durante el proceso de búsqueda de atención. Las experiencias comúnmente referidas fueron: negar la atención, dificultades para identificar la problemática de sus hijos, la falta de información y pronósticos fatalistas. A continuación se incluyen unos breves ejemplos:

El médico me dijo desde el principio que mi hijo se iba a morir. (Zoyla)

... me dijo que hiciera lo que hiciera mi hijo ya nunca iba poder caminar y ahora ya va en cuarto año. (Rebeca)

Con relación a los medios de comunicación, el acuerdo fue considerarlos como los principales promotores de que la población general estigmatice por la enfermedad mental y discrimine, ya que sus contenidos (de las películas, programas televisivos, telenovelas) difunden mitos y visiones estereotipadas y muestran casos que no se apegan a la realidad, transmiten información errónea que promueven el miedo y el rechazo.

Hubo informantes que se refirieron a los padres de familia como promotores de la discriminación desde la infancia temprana, al enseñarles a sus hijos que deben alejarse de las personas que son diferentes, lo que conduce en muchos casos a evitar o a maltratar a estas personas:

... desde la mirada es que los padres transmiten este rechazo a sus hijos, cuando ven a niños así con sus papás, les dicen: “no te acerques a sus hijos”, o a los papás “no acerque a su hijo”, “agarre a su hijo”. (Gloria)

La gente normal no existe, es un prototipo que nos han metido desde niños; desgraciadamente nosotros estamos educados así por el padre y la abuela, y crecemos diciendo ¡normal, normal! Pero no es normal, ¡porque nadie es normal! (Marcos)

En esta misma línea hubo referencias a las experiencias de discriminación provenientes de las mismas personas afectadas por estos padecimientos, lo cual habla del impacto que tiene la interacción social en el proceso de estigmatización y cómo se expresa en el sujeto a través de un mayor aislamiento o retraimiento social como una forma de anticiparse al rechazo de los demás. Esto puede obstaculizar un manejo más adecuado del padecimiento e incide en la búsqueda de atención, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Ellos mismos se aíslan porque tienen su propio mundo en el que piensan y muchas veces no se sienten cómodos entre otras personas por el mismo trastorno que sufren, no se halla o se siente encerrada o se sale o se va. (Ericka)

Es difícil ¿no? porque como ella dice “a veces son agresivos”, “no cooperan”, o sea, son personas como que se aíslan, ¿no? Incluso del mundo, ellas mismas tienen temor a enfrentarse a una realidad que tienen ¿no?, que es una enfermedad men-

tal, entonces si la familia, los vecinos, todo mundo te rechaza, pues difícilmente tú también vas a tomar la iniciativa para atenderte. (Estela)

Finalmente y como resultado de la reflexión grupal se planteó que es la sociedad en su totalidad quien discrimina a las personas con estos padecimientos y que esto se explica en gran medida por la falta de información útil para entender la problemática. En consecuencia la tendencia es a culpar al individuo y su familia, lo que conduce a un círculo vicioso en el cual la persona afectada al ser consciente de este rechazo se aísla y se muestra escéptico o desconfiado frente a cualquier posibilidad de atención.

En primera por la sociedad que somos ignorantes, ¿no?, porque a veces llega una persona y no está con sus facultades mentales, nos orillamos o nos hacemos a un lado, lo corremos o lo agredimos verbalmente. (Enrique)

Es la ignorancia de nosotros como seres humanos porque no nos podemos entender ni a nosotros mismos como estamos, pero sí tenemos la capacidad de rechazar a la otra persona que no sabemos exactamente qué enfermedad tiene. (Luis)

... porque lo más fácil es juzgar pero digo, yo la verdad que tengo mucho desconocimiento al respecto pero siempre me he buscado maneras de integrarme por necesidad social. Por la razón que quieras pero, has de cuenta, si sabes que en algunas ocasiones el hecho de que tú como vecino lo discrimines, lo estás dañando más que a lo mejor la misma enfermedad, porque de alguna manera él se siente aislado, ya no sale, ya no quiere ni que lo vean y si tú te abres... Entonces yo creo que sí es un poquito de abrirse y antes de juzgar meditar un poquito la situación pues para ver en qué puedes apoyar. (Pablo)

En algunos grupos se planteó un ejercicio hipotético para indagar si estarían de acuerdo con que una maestra de preescolar con un padecimiento mental les diera clases a sus hijos; como resultado, una participante manifestó que la sociedad maneja un doble discurso, ya que si bien todo mundo es consciente de que no debe discriminar, en la vida cotidiana todas las personas incurrir en algún modo u otro en estas prácticas:

Mire, este, pues yo pienso que sí discriminamos aunque creamos que no, porque yo no dejaría a mi hijo con una persona que estuvo enferma, porque si uno no se controla, a veces que es mucho nuestro enojo, no se lo voy a dejar a una persona que no sé si estuvo grave, o no sé cuánto fue su gravedad, ¡no puedo dejárselo así, si fuera mi hijo!, porque si fuera otro, diría: “pues denle un chance u otra oportunidad, todos merecemos eso”; pero en realidad no lo hacemos, como personas no lo hacemos. (Lola)

En ese sentido, pareciera que la relación afectiva que se tiene con la persona afectada podría ser clave para la aceptación o el rechazo hacia las personas con padecimientos mentales, como se observa en el siguiente relato:

El rechazo para mí cambia mucho conforme si es un círculo amistoso o un círculo social, porque si es una persona que realmente no conozco, siento que yo la rechazaría cualquiera que fuera su enfermedad; pero si fuera parte de mi círculo familiar o amistades, creo que no, ¡la apoyaría!, los afectos influyen mucho. (Juana)

El estigma asociado con el tratamiento psiquiátrico y psicológico

El acudir con un psiquiatra sigue siendo un evento muy estigmatizado por la población, en el caso del psicólogo, si bien no escapa del todo al rechazo que se asocia con la enfermedad mental, se le atribuyen menos rasgos negativos, entre los cuales destacan prácticas inadecuadas, por ejemplo, que privilegia su interés económico más que el bienestar de quienes lo consultan, esto genera desconfianza; además de que en muchos casos tiende a responsabilizar a las personas afectadas o a sus familias por la enfermedad, como se muestra en el siguiente ejemplo:

... dicen que hay psicólogos que es como el doctor, que hay especialidades, entonces en la psicología también hay especialidades: psicólogos industriales, que se dedican a la familia en sí y hay una que creo es la psicología medicinal, así me dijeron, que es la que tiene que ver con las enfermedades mentales porque muchos ponen su consultorio y no son psicólogos medicinales y nosotros nos vamos con la finta y acude a ellos y ellos lo único que tratan es de sacarle a uno el dinero

y le dicen ahí con cualquier cosita, es más no le recetan a uno ni el medicamento correcto, en cambio un psiquiatra trata la enfermedad mental del niño, del joven, del adulto y de los adultos mayores. (Enriqueta)

Se observó que en los informantes que han tenido una experiencia previa con algún padecimiento emocional, ya sea personalmente o en personas cercanas, hubo la tendencia a diferenciar, la atención psicológica de la psiquiátrica, en contraste con quienes no la habían tenido. Al respecto mencionaron lo siguiente:

... la idea común es que quien va al psiquiatra es porque ya está muy mal, muy loco, mientras que quien va al psicólogo es algo muy leve, casi de juego. (Marcos)
Quien va al psiquiatra es porque tiene una enfermedad, o tienen algo raro, en algún grado pero tienen algo raro. (Jesús)

El psiquiatra toca puntos más severos, mientras que el psicólogo te da una ayuda pues como “¡no creo que sea tan grave tu problema!” (Gaudencio)

Bueno en mí había una confusión muy grande porque yo pensaba que psiquiatra y psicólogo eran lo mismo y para nada porque un psicólogo estudia la mente y el psiquiatra estudia el cuerpo, la mente, y es el que receta medicamentos, y un psicólogo no receta medicamentos. (Manuel)

Desafortunadamente hay mucha falta de información y creen que si van con el doctor van a decir que estás loco, la gente dice “¿a dónde vas?”, “pues voy al psicólogo”, la gente luego, de hecho a mí me pasó con mi marido y mi hija, le dije a él: “vamos con el psicólogo a unas pláticas”, él contestó: “ve tú, yo no estoy loco” porque esto es lo que desafortunadamente cree, que ir al psicólogo es que está loco. (Leticia)

Por último, es interesante reflexionar acerca del significado que tiene para la población el estar hospitalizado en un psiquiátrico. Como se observó durante las dimensiones asociadas con la enfermedad mental obtenidas a través de la libre asociación, nuevamente surge la visión fatalista del futuro de las personas afectadas por estos padecimientos. Predominó la percepción de que quienes han estado internados en un psiquiátrico ya no pueden reintegrarse a su vida

diaria, a diferencia de quienes acuden a tratamiento ambulatorio o bien que han pasado por la experiencia de ser hospitalizados en el primer nivel de atención. De hecho, se propuso un caso hipotético acerca de cómo tomarían sus familiares si ellos mismos acudieran a un hospital psiquiátrico, al respecto la mayoría consideró que no lo aceptarían pues podrían ser objeto de burla o de crítica:

Yo creo que ahorita es un tabú, el decir, el uno comentar que lleva uno a sus hijos a las terapias, o uno mismo que “voy a una terapia”, lo ven a uno: “¿pues qué es lo que tendrá?” Lo ven a uno mal, no es algo normal, resulta como algo malo, nadie te ve mal cuando dices: “voy al dentista”. (Josué)

REFLEXIONES DE LOS PARTICIPANTES CON RELACIÓN A LA DINÁMICA GRUPAL

Uno de los alcances que tiene el emplear estrategias grupales al abordar temas relacionados con la salud mental es la posibilidad de incorporar a los participantes como actores sociales activos dentro de la investigación, lo que permite identificar temas de interés común. Por otra parte hace posible capturar procesos de resignificación como resultado de la reflexión grupal, esto se evidenció claramente a través de la actitud inicial que mostraron los informantes al ser convocados para hablar sobre estos temas. La respuesta inicial fue de desconcierto “¿por qué tendría que acudir si yo no estoy loco?”, en otros casos de incertidumbre, “yo pensé que nos iban a dar una plática”. No obstante, el propiciar los espacios para el intercambio de opiniones y experiencias fue muy enriquecedor, al permitir dar un sentido diferente a ideas o creencias previamente establecidas y tomar conciencia de la relevancia que tiene el abordaje sobre temas de salud mental. A partir de los relatos descritos por algunos integrantes de los grupos, se planteó la reflexión respecto al nivel de cercanía que la sociedad en su conjunto tiene con los padecimientos emocionales. Al respecto un informante expresó lo siguiente:

... todas las personas somos vulnerables ante la enfermedad, ninguna persona está exenta de padecer en sí misma o en su familia, amigo o ser querido de un padecimiento de este tipo, si esto sucediera de cualquier forma no sabríamos cómo reaccionar, actuar o a dónde acudir. (Juan)

En ese sentido, en contraste con la actitud inicial, al término de la dinámica mostraron mayor interés por contar con información adecuada para poder conocer más sobre el tema y otros relacionados con la salud, mediante dinámicas similares en las que pudieran tener oportunidad de escuchar las diferentes experiencias de otras personas, de interactuar con ellas y sobre todo de expresar su punto de vista. Sin embargo, la mayoría coincidió en que eran pocos o casi nulos los espacios para discutir sobre estos temas.

No obstante, hubo grupos en los cuales se observó un total desinterés en el tema, por ejemplo en el caso de un grupo integrado por trabajadores de mayor edad, se señaló que estos temas debieran orientarse a la población joven, no a ellos porque no tenían ningún contacto con este tipo de padecimientos. Incluso, uno de los integrantes, quien había estado “internado en una granja” por su forma de beber, opinó que las personas con padecimientos mentales eran agresivas a partir de su propia experiencia, con lo cual se observa que el contacto con estos padecimientos no necesariamente se vincula con actitudes más favorables hacia la enfermedad mental.

DISCUSIÓN

En este trabajo, se explora el estigma público por la enfermedad mental en un sector de la población general, a fin de identificar los significados que se atribuyen a estos padecimientos y las experiencias referidas de estigmatización y discriminación, desde el punto de vista de los informantes tanto a nivel personal como en el medio que les rodea. Se utilizaron estrategias de análisis cualitativo, como entrevistas grupales, la técnica de libre asociación y algunas preguntas abiertas de un cuestionario semiestructurado. A partir de la triangulación de la información, se encontró una representación diferenciada de la enfermedad mental entre la población general, tendencia que coincide con los hallazgos reportados por Morant (1995) y Foster (2001) en el sentido de que en las sociedades contemporáneas existe una representación diferenciada dependiendo, entre otras razones, del tipo de padecimiento y del nivel de contacto o cercanía que la población tiene con el mismo. Por ejemplo, el ciudadano común tiende a rechazar más los padecimientos relacionados con la esquizofrenia y las adicciones, sobre los cuales incluso llega a responsabilizar a las personas con estos padecimientos, en comparación con la depresión, más

aceptado socialmente, como se ha mostrado en algunos estudios (Corrigan *et al.*, 2009).

Por otra parte, con respecto al nivel de contacto, se encontró cierta ambigüedad, pues si bien, se observó que las personas que han referido una experiencia cercana con un padecimiento mental de orden personal o en terceras personas, parecieran contar con mayor nivel de información y tener una actitud más favorable hacia la enfermedad mental, hubo casos en los cuales éstas mismas fueron quienes atribuyeron rasgos de peligrosidad e imprevisibilidad a otras personas con padecimientos similares. En esa línea, se identificó el estigma por asociación, que surge cuando el rechazo alcanza a los familiares de estas personas por la tendencia a culpabilizarlos, como se ha encontrado en estudios previos sobre VIH (Flores-Palacios *et al.*, 2008). Estos hallazgos coinciden con la revisión planteada por Couture y Penn (2003), en la cual plantean que el tener mayor contacto con la enfermedad mental no necesariamente contribuye a la reducción del estigma, de manera que actualmente el impacto de esta variable sigue siendo controversial en la literatura por lo que futuras investigaciones debieran arrojar más evidencias sobre esta relación.

Como se pudo apreciar en los resultados, predominó entre el grueso de la población una visión estereotipada de la enfermedad mental, ligada al contagio y a la distancia social que se expresa a través de una serie de apodos, atributos y sobrenombres hacia las personas con estos padecimientos. La sociedad atribuye una serie de rasgos negativos a las personas que padecen trastornos mentales como la esquizofrenia y adicciones, a quienes se califican como impredecibles o peligrosas, que no tienen control sobre su vida, además de que se les responsabiliza de su enfermedad, al igual que sus familias. La enfermedad mental genera miedo, rechazo, compasión y desconfianza. Todos estos atributos son parte del imaginario social que se promueve en la familia, los medios de comunicación, los políticos y los líderes de opinión.

Es interesante destacar que los informantes de un solo grupo identificaron a las mujeres como sector particularmente afectado o en riesgo de presentar un padecimiento mental o emocional, ya que hubo un acuerdo entre los participantes de que las condiciones de precariedad económica, laboral, la inequidad en la relación con sus parejas, la responsabilidad en la crianza de los hijos, así como las dificultades para acceder a los servicios de atención tienen un impacto significativo en su bienestar emocional. Aunado al hecho de que la mayoría de las participantes fueron mujeres, lo cual evidencia el importante

papel que tienen en el cuidado de sus familias, como se ha referido en estudios previos (Flores-Palacios y Mora-Ríos, 2010). Al respecto, Espinoza y colaboradores (2010) plantean un ejercicio interdisciplinario desde un enfoque antropológico, histórico y desde la psicología social, en el cual adoptan como marco de referencia la teoría de las RS en tres comunidades vulneradas en México, dos urbanas y una rural y encuentran que las mujeres refieren experiencias de malestar emocional con relación al papel que desempeñan en sus familias en las prácticas de crianza y cuidado de los integrantes. En ese sentido una perspectiva de género es una herramienta teórica útil para visualizar las condiciones sociales, económicas y culturales que determinan el lugar que ocupa una mujer en la sociedad (Flores-Palacios, 2000).

Al igual que se ha reportado en estudios previos (Angermeyer y Matschinger, 2005; Muñoz *et al.*, 2009) se observó cierto desinterés en los grupos de mayor edad en temas relacionados con la enfermedad mental, aún cuando estos mismos hubieran tenido un padecimiento de este tipo, pues consideraban que eran los jóvenes a quienes debiera dirigirse la atención, debido a que ellos ya “iban de salida”. Sin embargo, nuevamente se encontraron puntos de vista distintos en el caso de las abuelas, quienes plantearon que suelen ser ellas quienes apoyan a sus hijos que trabajan en la crianza de sus nietos, y justamente se mostraron interesadas en tener más información sobre temas de salud mental para poder orientarlos mejor, con lo cual resulta en cierta medida limitado el hablar de las representaciones consensuadas de la enfermedad mental entre la población general, como era en el pasado. Al respecto Moscovici (1984) plantea que las sociedades contemporáneas se vuelven cada vez más diversas y más fragmentadas, de manera que las representaciones tienden a ser cada vez menos estables y uniformes.

Asimismo, otro aspecto que se quiere destacar se relaciona con la teoría de las RS y el proceso a través del cual el ciudadano común se apropia del conocimiento científico alrededor de temas relacionados con la salud mental y lo resignifica. Al considerar las atribuciones a estos padecimientos, no se encontraron representaciones vinculadas con aspectos sobrenaturales ni demoniacos, los participantes se refirieron a la multiplicidad de causas, predominantemente aquellas que incorporan factores genéticos y psicosociales, como se reportó en el estudio de Dixit (2005) con estudiantes universitarios. En esa misma línea, la población establece una diferenciación entre el tratamiento psicológico y psiquiátrico en la atención. Al igual que se ha encontrado en anteriores investi-

gaciones, el tratamiento psiquiátrico sigue siendo más estigmatizado por la población, específicamente hablando de la esquizofrenia y las adicciones (Goerg *et al.*, 2004), en tanto que el psicológico lo es en menor medida, aunque se asocia con prácticas éticas inadecuadas y con la desconfianza.

Otra dimensión que conforma las RS se orientó a normalizar los padecimientos mentales entre la población, que los informantes expresaron en términos de “todas las personas somos vulnerables a tener una enfermedad mental”, como se reportó en el estudio de Farr (1995). Esta idea en torno a los padecimientos mentales se vincula al nivel de estrés al que se está sujeto en las grandes ciudades, lo que quizás podría ser de utilidad para ser incorporado en intervenciones dirigidas a reducir el estigma asociado con la enfermedad mental, en contraste con la idea de castigo o contagio que son algunos de los mitos más comunes que la población asocia con el inicio de la enfermedad. No obstante, habría que tomar con cierta precaución el considerar que todas las personas padecen una enfermedad mental, pues podría obstaculizar la atención oportuna, al reforzar mitos que atribuyen el padecimiento al individuo (por falta de fuerza de voluntad, debilidad de carácter e incapacidad para afrontar problemas). En esa misma línea, otro riesgo identificado en la literatura (Martínez-Hernández, 2006) es la mercantilización de los estados de ánimo por parte de la industria farmacéutica pues suele ser una práctica común que se ofrezca al consumidor a través de páginas de internet la posibilidad de que él mismo se diagnostique y administre el fármaco para controlar la depresión y otros estados de ánimo. En México es sabido que la primera búsqueda de ayuda a la que acude la población general frente a los padecimientos emocionales es la automedicación (Berenzon y Juárez, 2005), lo que podría agudizar aún más esta problemática.

Para finalizar, respecto a los alcances de la teoría de las RS para el abordaje de la estigmatización por la enfermedad mental, aquí se comparte el punto de vista de autoras como Joffé (2002), quien destaca el carácter psicosocial de la teoría, que surge en contraposición con enfoques más orientados al individuo, como es el caso de la teoría de las actitudes y la percepción social. La teoría de las RS da cuenta del proceso a través del cual las personas interpretan sus experiencias y les otorgan sentido y significado, conocimiento basado en saberes ancestrales e información científica sobre el proceso salud-enfermedad-atención.

Por otra parte, se considera que constituye un sistema dinámico y flexible para analizar los múltiples significados que se asocian con los padecimientos

mentales en las sociedades contemporáneas, más que la intención de llegar a representaciones consensuadas de la enfermedad, como al inicio del surgimiento de la teoría. En el caso específico de esta investigación las representaciones alrededor del proceso salud-enfermedad-atención se conjugan aspectos históricos, simbólicos, emocionales y culturales que se traducen en prácticas sociales orientadas hacia la discriminación o aceptación de las personas que tienen un padecimiento mental. Este conocimiento proviene tanto de las atribuciones que hace el sujeto respecto de sí mismo, que incluye la manera como se percibe, así como del conocimiento adquirido a través de la comunicación social, de la observación y de la experiencia vivida alrededor del proceso salud-enfermedad.

Si bien actualmente la teoría de las RS ha sido objeto de una serie de críticas, entre las que destacan la ambigüedad en la propia definición del concepto, el determinismo social, el reduccionismo cognitivo y la carencia de una acción crítica (Voelklein y Howarth, 2005). Al respecto es importante destacar que las representaciones no sólo son un producto histórico y cultural que determina mecánicamente a los miembros de una sociedad, sino que se entrelazan en una relación dialéctica entre diversos factores psicosociales, de manera que hoy cobra mayor sentido hablar de la versatilidad de las RS con respecto a los objetos de estudio. Igualmente es importante mencionar la diversidad de corrientes teóricas que existen en este campo, desde aquellas que se orientan más a los aspectos cognitivos que han cobrado auge en Europa, hasta las corrientes procesuales que en Latinoamérica cobran mayor relevancia, como es el caso de la Escuela de São Paulo, en Brasil, donde la teoría se ha vinculado más a movimientos sociales y se ha enriquecido con las aportaciones al estudio de la subjetividad social desde la propuesta de González-Rey (2008).

De este modo, a través de las narraciones de los informantes fue posible explorar un universo de significados, recuperando las prácticas sociales y el contexto socioeconómico y cultural más amplio. Hubo múltiples experiencias de discriminación por parte de las instituciones de atención, aspecto que es importante para hacer referencia al estigma estructural. El hecho de que los informantes consideren a la salud mental como un tema olvidado habla de un desinterés del Estado en invertir más en la salud de la población y particularmente en programas de nivel preventivo en salud mental en diferentes ámbitos, como familiar, escolar e institucional, que son fundamentales para implementar cambios en los procesos de desestigmatización por la enfermedad mental. En

ese sentido se coincide con la propuesta de Jovchelovitch (1997), quien plantea que uno de los aspectos centrales de los estudios sobre RS debiera contextualizar los significados y prácticas en estructuras de poder más amplias en el ámbito de la sociedad.

La intervención grupal ofrece la posibilidad de acceder al universo simbólico de las RS, al mundo de las conversaciones sociales, donde se crean y recrean los significados respecto al proceso salud-enfermedad-atención. Por otra parte, favorece la posibilidad de resignificar experiencias por el alcance que tiene la interacción social, como un proceso dialógico de construcción de saberes basado en la reciprocidad, en el cual, tanto los informantes como el propio investigador reformulan los supuestos teóricos y preguntas de investigación planteados inicialmente con la intención de alcanzar una perspectiva más integral del fenómeno de estudio. Al respecto fue muy interesante identificar diferentes momentos del proceso de reflexión grupal; por ejemplo cuando los integrantes expresaron actitudes favorables sobre la enfermedad mental, llegando a cuestionar incluso la idea de “normalidad” que se maneja en la sociedad, planteando, a nivel de autocritica, que todas las personas en algún momento llevan al cabo prácticas de exclusión o discriminación hacia diferentes grupos y no sólo hacia quienes sufren este tipo de padecimientos.

Empleando diversas estrategias de recolección en todo el proceso de investigación el acercamiento permitió profundizar en los significados de los padecimientos emocionales desde la perspectiva de los principales actores involucrados. En suma, la aproximación procesual desde las RS fue crucial para acceder a los aspectos subjetivos relacionados con el proceso de salud-enfermedad-atención, incorporando no sólo el discurso, sino las prácticas sociales en las que se expresa la discriminación hacia las personas que padecen un trastorno psiquiátrico severo como esquizofrenia, trastorno bipolar y adicciones, así como de otros padecimientos neuropsiquiátricos, particularmente en el caso de la epilepsia. Como resultado de esta experiencia, se desarrolló un material dirigido al público en general, en el cual se incluyeron las principales inquietudes generadas por los participantes y a las cuales se intentó dar respuesta empleando estrategias grupales en las que participaron otros actores sociales como usuarios de servicios psiquiátricos y personal de salud (Mora-Ríos *et al.*, 2012). Esto permitió indagar acerca de los procesos de estigmatización considerando la participación activa de los informantes, y conjugar distintas miradas sobre una problemática social que atañe a distintos sectores de la población.

AGRADECIMIENTOS

Un reconocimiento especial a los informantes que compartieron su experiencia y sus diferentes puntos de vista durante el estudio, así como el interés mostrado y su disposición para mejorar la atención a la salud mental. A los Fondos Sectoriales en Salud (Fosis-Conacyt) por apoyar financieramente el proyecto. A las instituciones participantes por el apoyo brindado para llevar al cabo la investigación y al equipo de entrevistadores por su compromiso e interés en el proceso de recolección de información: psicóloga Alva Lilia Licea, antropóloga Natalia Bautista, psicóloga Miriam Ortega y psicólogo Diego Falcón.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ramírez, Leonardo y Lizbeth Pernia Carvajal (2007), "Actitudes hacia el trastorno mental y hacia la búsqueda de ayuda psicológica profesional. Una revisión sistemática de estudios en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y el Caribe", *MedUnab*, vol. 10, núm. 1, pp. 50-56.
- Angermeyer, Matthias y Herbert Matschinger (2005), "The Stigma of Mental Illness in Germany: a Trend Analysis", *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 51, núm. 3, pp. 276-284.
- , Michael Beck, Sandra Dietrich *et al.* (2004), "The Stigma of Mental Illness: Patients, Anticipations and Experiences", *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 50, núm. 2, junio, pp. 153-162.
- Arruda, Ángela (2002), "Teoria das representações sociais e teorias de gênero", *Cadernos de Pesquisa*, núm. 117, pp. 127-147.
- Banchs, María Auxiliadora (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Papers on Social Representations*, vol. 9, pp. 3.1-3.15
- (1996), "El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales. Invitación para una reflexión crítica", *Papers on Social Representations*, vol. 5, núm. 2, pp. 113-125.
- Berenzon, Shoshana y Francisco Juárez (2005), "Atención de pacientes pobres con trastornos afectivos en la ciudad de México", *Revista de Saúde Pública*, vol. 39, núm. 4, agosto, pp. 619-626.

- Cabruja, Teresa (1988), "Representaciones populares de la locura", en Ibáñez, T. (ed.), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- Corrigan, Patrick, Sachiko Kuwabara y John O'Shaughnessy (2009), "The Public Stigma of Mental Illness and Drug Addiction: Findings from Stratified Random Sample", *Journal of Social Work*, vol. 9, núm. 2, abril, pp. 139-147.
- , Kim Mueser, Gary Bond *et al.* (2008), *Principles and Practice of Psychiatric Rehabilitation*, Nueva York-Londres, The Guilford Press.
- Couture, Shannon y David Penn (2003), "Interpersonal Contact and Stigma of Mental Illness. A Review of the Literature", *Journal of Mental Health*, vol. 12, núm. 3, junio, pp. 291-305.
- De Rosa, Annamaria (1990), "Per un approccio multi-metodo allo studio delle rappresentazioni sociali", *Rassegna di Psicologia*, vol. 7, núm. 3, pp. 101-193.
- Dixit, Shikha (2005), "Meaning and Explanations of Mental Illness: A Social Representations Approach", *Psychology and Developing Societies*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-18.
- Espinola-Nadurille, Mariana y Guadalupe Delgado (2009), "Mental Disability and Discriminatory Practices: Effects of Social Representations of the Mexican Population", *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 55, núm. 3, mayo, pp. 238-246.
- Espinoza-Cortés, Luz María, Jazmín Mora-Ríos y Monserrat Salas (s. f.), "Saberes y trayectorias de atención a la salud de poblaciones vulneradas en México: un abordaje interdisciplinario" (en prensa en *Revista Saúd e Sociedade*).
- Farr, Robert (1995), Representation of Health, Illness and Handicap in the Mass Media of Communication: A Theoretical Overview", en Marcová, I. y R. Farr (eds.), *Representation of Health, Illness and Handicap*, Suiza, Harwood Academic Publishers.
- Flores-Palacios, Fátima (2000), "El género en el marco de la Psicología Social", en Jodelet, D. y A. Guerrero, (eds.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM.
- (1997), "Representación social de la feminidad y masculinidad en un grupo de profesionales de la salud mental. Discusión en torno a la categoría de género", *Papers on Social Representations*, vol. 6, núm. 2, pp. 95-107.
- y Jazmín Mora-Ríos (2010), "Pobres, enfermas y locas. Una historia de vulnerabilidades acumuladas en mujeres que viven en comunidades

- pobres de México”, en Montero, M. y G. Evans (eds.), *Ecología social de la pobreza: impactos psicosociales, desafíos multidisciplinares*, México, UNAM.
- , Manuel Almanza y Anel Gómez San Luis (2008), “Análisis del Impacto del VIH/SIDA en la familia. Una aproximación a su representación social”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, pp. 6-13.
- Foster, Juliet (2001), “Unification and Differentiation: A Study of the Social Representation of Mental Illness”, *Papers on Social Representations*, vol. 10, pp. 3.1-3.18.
- Goerg, Danielle, Werner Fisher, Eric Zbinden *et al.* (2004), “Diferenciación de las representaciones sociales de los trastornos mentales y los tratamientos psiquiátricos”, *European Journal of Psychiatry*, vol. 18, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 225-234.
- Goffman, Erving (1963), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- González-Rey, Fernando (2008), “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”, *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, pp. 225-243.
- Holzinger, Anita, Matthias Angermeyer y Herbert Matschinger (1998), “What do You Associate with the Word Schizophrenia?”, *Psychiatrie Praxis*, vol. 25, núm. 1, enero, pp. 9-13.
- Ibáñez, Tomás (2001), “Representaciones sociales: teoría y método”, en Ibáñez, Tomás (ed.), *Psicología Social Construcionista*, 2ª ed., México, Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, Denise (1986), “Loco y locura en un medio rural francés: Una aproximación monográfica”, en Doise, W. y A. Palmonari (eds.), *L'étude des représentations sociales*, París, Delachaux et Niestlé.
- (1984), “La representación social, fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, Serge (ed.), *La psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Joffé, Helene (2002), “Social Representations and Health Psychology”, *Social Science and Information*, vol. 41, núm. 4, pp. 559-580.
- Jovchelovitch, Sandra (1997), “Peripheral Groups and the Transformation of Social Representations: Queries on Power and Recognition”, *Social Psychological Review*, vol. 1, núm. 1, pp. 16-26.

- Lara, María Asunción y Nelly Salgado de Snyder (1993), "Mujer, pobreza y salud mental", en Grupo Interdisciplinario sobre Mujer Trabajo y Pobreza, *Las mujeres en la pobreza*, México, El Colegio de México.
- Link, Bruce y Jo C. Phelan (2001), "Conceptualizing Stigma", *Annual Review of Sociology*, vol. 27, pp. 363-385.
- , Francis Cullen, Elmer Struening *et al.* (1989), "A Modified Labeling Theory Approach to Mental Disorders: an Empirical Assessment", *American Sociological Review*, vol. 54, núm. 3, pp. 400-423.
- Martínez-Hernández, Ángel (2006), "La mercantilización de los estados de ánimo. El consumo de antidepresivos y las nuevas biopolíticas de las aficciones", *Política y Sociedad*, vol. 43, núm. 3, marzo, pp. 43-56.
- Medina-Mora, María Elena, Guikherme Borges, Carmen Lara Muñoz *et al.* (2003), "Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios. Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México", *Salud Mental*, vol. 26, núm. 4, pp. 1-16.
- Mora-Ríos, Jazmín, Guillermina Natera, N. Bautista-Aguilar *et al.* (2012), *¿Pero si no estoy loco? Nuevas miradas para entender nuestra salud mental*, México, Instituto Nacional de Psiquiatría.
- , María Elena Medina-Mora, Emily Ito *et al.* (2008), "The Meanings of Emotional Ailments in a Marginalized Community in Mexico City", *Qualitative Health Research*, vol. 18, núm. 6, junio, pp. 830-842.
- , María Elena Medina-Mora y Guillermina Natera (2007), "Estigma y enfermedad mental: desarrollo de un programa de intervención para su aplicación en población general y clínica", proyecto de investigación, México, Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales/INPRE.
- Morant, Nicola (1995), "What Is Mental Illness? Social Representations of Mental Illness among British and French Mental Health Professionals", *Papers on Social Representations*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-12.
- Moscovici, Serge (1984), "The Phenomenon of Social Representations", en Farr, R. M. y Serge Moscovici (eds.), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1961), *La psychoanalyse, son image et son public*, París, Presses Universitaires de France [trad. al esp., 1976, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, 2a ed., Buenos Aires, Huemul].

- Muñoz, Manuel, Eloísa Pérez Santos, María Crespo *et al.* (2009), *Estigma y enfermedad mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*, Madrid, Complutense.
- Natera, Guillermina, Jazmín Mora-Ríos y Marcela Tiburcio (1999), “Barreras en la búsqueda de apoyo social para las familias con un problema de adicciones”, *Salud Mental*, vol. 22, número especial, pp. 114-120.
- Organización Mundial de la Salud (2001), *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental, nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*, Ginebra, OMS, http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_es.pdf
- Pedersen, Duncan (2009), “Estigma y exclusión social en la enfermedad mental: apuntes para el análisis y diseños de intervenciones”, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, vol. 55, núm. 1, pp. 39-50.
- Räty, Hannu, Seija Ikonen y Kirsi Honkalampi (2006), “Common-Sense Descriptions of Depression as Social Representations”, *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 52, núm. 3, mayo, pp. 243-255.
- Redfield, Kay (2006), “The Many Stigmas of Mental Illness”, *The Lancet*, vol. 367, núm. 9509, febrero, pp. 533-534.
- Sartorius, Norman (1998), “Stigma: What can Psychiatrists Do about it?”, *The Lancet*, vol. 352, núm. 9133, pp. 1058-1059.
- (1997), “Fighting Schizophrenia and its Stigma a New World Psychiatric Association Educational Programme”, *The British Journal of Psychiatry*, vol. 170, enero, pp. 297.
- Tipper, Rebeca, Deborah Mountain, Stuart Lorimer *et al.* (2006), “Support Workers, Attitudes to Mental Illness: Implications for Reducing Stigma”, *Psychiatry Bulletin*, vol. 30, pp. 179-181.
- Voelklein, Corina y Caroline Howarth (2005), “A Review of Controversies about Social Representations Theory: A British Debate”, *Culture and Psychology*, vol. 11, núm. 4, diciembre, pp. 431-453.

El VIH sida, síntoma de vulnerabilidad

FÁTIMA FLORES-PALACIOS

Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM

PRESENTACIÓN

Desde hace casi una década, se ha desarrollado la investigación centrada en el tema del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) sida en diversos grupos sociales, orientada particularmente al diagnóstico e intervención en contextos rurales y urbanos¹ utilizando el paradigma de las representaciones sociales (RS) y consecuentemente una multimetodología centrada particularmente en lo que Abric (2001) ha denominado métodos interrogativo-cualitativos, específicamente, asociaciones libres, entrevistas semiestructuradas y a profundidad así

¹ Trabajo de Flores-Palacios titulado “Dimensiones psicosociales del VIH sida en el contexto de la salud y los derechos humanos. Análisis teórico de las representaciones sociales y la perspectiva de género”, proyecto de investigación básica, 49926, Conacyt 2007-2009 y Flores-Palacios, “Intervención psicosocial en el contexto de la familia y personas seropositivas”, proyecto del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, IN302408. 2008-2009 UNAM.

como grupos focales. A través de esta metodología, se han recuperado narrativas y significados que las personas han elaborado a partir de su propia experiencia de la enfermedad y desde su propio contexto cultural, lo que condujo de manera natural hacia la línea de vulnerabilidad; los resultados reflejan que han sido muy poco atendidos y quizá mal comprendidos aquellos indicadores psicosociales que introducen variantes importantes en la experiencia subjetiva que subyace en la enfermedad, y ha generado muchas veces aspectos confusos y contradictorios entre el contexto sociocultural, la condición de género, la situación socioeconómica de las personas y los recursos que se tienen para afrontar la misma enfermedad, particularmente si se considera la complejidad que tiene el VIH sida en la dinámica privada y pública de quien lo contrae.

En este análisis, por lo tanto, se expondrá en un primer plano, la epidemiología cultural² del VIH sida aludiendo específicamente a la forma en que ha circulado la información acerca de la pandemia y por lo tanto sus efectos en el comportamiento, rs y actitudes de los grupos. En un segundo plano se presentan los resultados de la investigación que se desarrolló en diversos grupos que han contraído el VIH, poniendo especial atención al contexto de vulnerabilidad en el que ellos otorgan significado a su enfermedad. Esto conduce finalmente al tercer plano de la discusión, que se centra en demostrar la importancia que el sentido común y la experiencia subjetiva tienen en la construcción de sistemas representacionales, repercutiendo en la forma de asumir y afrontar la enfermedad.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el VIH sida ha sido un tema prioritario en la agenda de la Organización Mundial de la Salud (OMS), así como en la de distintos organismos oficiales encargados de regular políticas públicas. Las consecuencias de su expansión han sido diversas, según el contexto sociocultural y político

² Una epidemiología de las rs se basa en la interfase de una manera ecológica de ver los procesos sociales y mecanismos cognitivos y emocionales individuales. De la misma manera, la patología de los individuos es un componente indispensable para entender la receptividad y la expansión de una enfermedad, así también un punto de vista ecológico-social requiere conocimiento acerca de los mecanismos psicológicos individuales (Sperber, 1985, p. 74, en Wagner y Hayes, 2005).

en el que la pandemia se ha hecho presente, lo que ha promovido la participación de distintos grupos sociales. Cada uno de ellos ha ido imprimiendo una visión acerca de este fenómeno, ya sea polémica o compartida, generando un saber de sentido común que Moscovici, desde su contribución paradigmática *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961/1976), mostró como fundamental en la comunicación social. Por esta referencia emblemática, se sabe que todo objeto o fenómeno susceptible de generar un intercambio dialógico en la sociedad se debe a su presencia y sobre todo a su emergencia significativa desde la cultura.

Desde esta perspectiva, se considera que toda enfermedad es un hecho social temporalizado y distribuido según las diversas formas y condiciones de vida de la humanidad, lo que constituye procesos de experiencia que conforman también identidades y pertenencias colectivas. De manera especial, el rostro multicausal del VIH sida define a este padecimiento como un objeto de estudio complejo en el que intervienen valores, creencias, mitos, miedos, comportamientos, prejuicios, estigmas y representaciones sociales, aquello que Jodelet (1989) denomina saberes prácticos, que lo hacen especialmente atractivo debido a la complejidad interrelacional que constituye el entramado de su propia significación, aludiendo a cada uno de esos componentes en su propia dinámica.

Si bien es cierto que el VIH es una infección biológica y su propia etiología hasta ahora lo sitúa en el rango de enfermedades crónicas, también se puede entender como una “enfermedad social” a la que cada cultura le ha otorgado un significado que tiene que ver con la propia dinámica de las prácticas y RS emergentes en los distintos contextos en los que aparece. La geografía por ejemplo es una dimensión importante de orden regional que expone claramente en cifras la repercusión que tienen diversas variables socioculturales como la pobreza, en consecuencia, la desnutrición, el nivel de educación, la falta de soportes médicos y una regulación sanitaria y ética en relación con el sida.

El número estimado de adultos y niños que vivían con el VIH, de 2001 a 2008, en las diferentes regiones del mundo, fue la siguiente: en América del Norte 1.4 millones, en el Caribe 240,000 casos, en América Latina 2.0 millones, en Europa Occidental y Central 850,000, en Europa Oriental y Asia Central 1.5 millones, en Asia Oriental 850,000, en Asia Meridional y Sudoriental 3.8 millones, en Oceanía 59,000, en Oriente Medio y África del Norte 310,000 y en África Subsahariana la cifra alarmante de 22.4 millones. En todo el mundo se estimó que eran 33.4 millones de infectados, de los cuales 31.4

millones eran adultos; 15.7 millones, mujeres, y 2.1 millones, menores de 15 años (Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH sida, 2009).

Según los últimos datos reportados por el Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH sida (Censida), en México existen 220,000 personas adultas con VIH, de las cuales aproximadamente 60% corresponde a hombres que tienen sexo con hombres (HSH), 23% a mujeres heterosexuales, 6% a clientes de trabajadoras sexuales, 3.1% a trabajadoras sexuales, 2% a varones heterosexuales, mientras que los usuarios de drogas inyectables y personas privadas de su libertad contribuyen con 1.5% (Censida, 2009).

Si se considera el contexto de cada grupo por región de manera situada, la lectura de estas cifras tendrá diversos rostros y su expresión podría ser analizada mediante un observatorio psicosociológico de las diversas condiciones de vida a las que están expuestas estos colectivos, y en las que han adquirido la enfermedad.

El vivir y convivir con una enfermedad como el VIH sida implica estar expuesto a cierto proceso de categorización en el que está en juego el reconocimiento social (Markova, 2003). Sobre todo, debido a que aún, y a pesar de los reportes epidemiológicos por grupo, se sigue considerando en el imaginario social que las personas que contraen el VIH pertenecen a grupos marginados, “peligrosos”, “adictos”, “los otros” por lo que se genera un proceso contradictorio a nivel intersubjetivo de prácticas y sentimientos de exclusión que están presentes en la cultura, anclados a estigmas preexistentes que a su vez están anclados a la presencia de sistemas de representaciones de jerarquía y dominación que producen relaciones de inequidad y desigualdad con base en diferencias de clase, género, grupo étnico o sexualidad (Aggleton y Parker, 2003).

Esta forma de prácticas de exclusión ha sido documentada mediante investigaciones con diversos grupos, como estudiantes, profesionales de la salud y familias con un miembro seropositivo (Flores-Palacios y Leyva, 2003; Flores-Palacios, Almanza y Gómez, 2008). En los cuales se ha encontrado como común denominador la importancia que el estigma adquiere en las distintas prácticas y actitudes frente a la enfermedad, y que ha ido “transformándose en una condición médica que se ha construido culturalmente como una diferencia más que coloca al paciente en una posición vulnerable para ser devaluado por los otros y violar sus derechos humanos” (Almanza, 2011, p. 13).

Se ha corroborado que el grado de información, tanto en el grupo de estudiantes como en el de los profesionales de la salud se relativiza pero se

mantiene presente el estigma como efecto inmediato a nivel cognitivo, el estigma preexistente conlleva una carga importante de prejuicio que se antepone al grado de información, lo que demuestra que el sentido común es el responsable de establecer cierta jerarquía en el procesamiento de la información. Esto refleja la complejidad que una rs tiene para ser analizada porque en ella intervienen elementos cognitivos, de contexto y de la experiencia propia que formarán una actitud.

Utilizar la teoría de las rs para analizar el sida como un fenómeno social implica tomar cierto posicionamiento; en primer lugar, se asume al sujeto capaz de transformar su realidad teniendo un rol protagónico en su condición, y en segundo lugar, no se debe perder de vista la relación íntima que se establece entre lo subjetivo y lo objetivo, conformando una dualidad que se manifiesta en el proceso de lo interrelacional y por lo tanto en la intersubjetividad. Wagner y Hayes (2011) han señalado al respecto que la relación epistémica de la persona con un objeto se define y es mediada por los otros, que son más relevantes para la persona misma. El grupo, a través de su sistema de representaciones (elaborado en el discurso y en los actos de comunicación), es la base a partir de la cual el individuo comprende e interactúa con el mundo.

Esta relación que el sujeto establece a través de la comunicación está impregnada de significados y atribuciones que emergen de su propio contexto referencial, incluyendo las creencias, que son un poderoso dispositivo de regulación social. Por lo tanto en la investigación centrada en rs, el proceso dinámico que se desarrolla entre significado, atribución y creencias dota de un capital de conocimiento sustancial para comprender la importancia que determinadas elaboraciones tienen en la forma de organizar esas rs que se analizan en forma de sistemas.

Cuando un sistema de rs se ha organizado a partir de la exclusión social o el estigma preexistente, como es el caso de las personas seropositivas, se vuelve compleja la tarea de deconstruirla, debido a la presencia de elementos de vulnerabilidad como la indefensión, fragilidad y desamparo. De acuerdo con Busso, el común denominador es que surgen de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo o comunidad en un tiempo y espacio determinados (2001).

Esta vulnerabilidad se torna aún más manifiesta cuando se constatan las inequidades existentes en el tratamiento de las personas seropositivas, entre aquellas que acuden a un servicio médico de salud pública y aquellas que reciben tratamiento de un servicio de salud privada. La falta de medicamentos y

la atención oportuna en la asistencia pública continúan siendo de los grandes retos para relativizar esta línea de vulnerabilidad.

Todo esto permite plantear, por lo tanto, la necesidad de buscar estrategias que permitan minimizar la magnitud de vulnerabilidad y localizar mecanismos de afrontamiento y resiliencia que doten a las personas de cierto poder desde su propia condición. Se ha podido constatar mediante algunas investigaciones que es posible mejorar su forma de vida, según asuman y procesen su enfermedad.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN DIVERSOS GRUPOS QUE VIVEN CON VIH

En 2009 se exploraron en una comunidad rural el impacto psicológico, los mecanismos de afrontamiento y las redes de apoyo que personas seropositivas tenían por su enfermedad. Esto se hizo con varones que recibían atención médica en una institución pública de salud. En esta ocasión, se diseñó una entrevista semiestructurada considerando cinco áreas: información sociodemográfica, historia y registro de la enfermedad, representación de sí mismo, relación con la institución médica y redes de apoyo. Destacaron los aspectos relacionados con los antecedentes que les hicieron sospechar su seropositividad, la importancia de la decisión de hacerse el examen y del impacto psicológico ante la confirmación del diagnóstico. Se llegó a las siguientes conclusiones: una de las dimensiones que tuvo mayor peso en la estructura de su RS de la enfermedad estaba asociada al miedo del deterioro personal, al rechazo, al estigma social y a la muerte, se constató que una de sus necesidades más apremiantes era contar con un servicio médico integral físico y psicológico que contuviera su sensación de angustia y ansiedad. Aun así, se encontró una dinámica proactiva en el proceso de asimilación de su condición y sus recursos y mecanismos de afrontamiento estaban fuertemente anclados a sus redes de apoyo. El estigma inicialmente potenciado por estas personas, frente a la adversidad, durante el proceso de asimilación, tendía a disminuir, lo que suponía cierta estrategia de resignificación de su enfermedad.

En otra investigación de corte cualitativo, utilizando específicamente la técnica del grupo focal y mucho más centrada en contextos de pobreza y vulnerabilidad con una perspectiva de género, se hizo otra exploración en un grupo de mujeres pertenecientes a una comunidad rural en la cual hay alta migración

de los varones, por lo cual ellas se quedan por largo periodo solas, y muchas veces para siempre, frente al cuidado y responsabilidad tanto de los hijos como de la familia extensa, incluyendo en su mayoría a los padres del migrante. Existen diversas variables que apuntan hacia un malestar de género, básicamente relacionadas con la indefensión personal y la falta de recursos para hacer frente a su realidad.

La intervención se centró en tratar de identificar: qué indicadores psicosociales y de género se construyen en la experiencia subjetiva de un grupo de mujeres pobres ante el proceso migratorio en su contexto.

Se parte del hecho de que las características de la personalidad y del proceso de individuación diferencian universalmente a los sexos y en la representación de uno mismo se articulan a su vez múltiples representaciones que son actualizadas en función de la situación; una de las variadas representaciones constitutivas del sujeto se ubica circunstancialmente en el “centro” de su conciencia (Flores-Palacios, 2001).

Cabe mencionar que en esta comunidad existe el VIH sida como resultado de la migración, lo cual se pudo constatar durante tres años continuos, al observar que durante noviembre, diciembre y enero, cuando los hombres que han emigrado a Estados Unidos regresan a su lugar de origen para celebrar las fiestas navideñas, se presentaba un aumento en las cifras de contagio; esto permite concluir que, en la mayoría de los casos, fueron los compañeros de las mujeres quienes trasportaban el virus y su propia indefensión ante la carencia de recursos de cuidado y protección, incluso la falta de exigencia del uso de condón, constituía una variable de alto riesgo.

Por otro lado, con una metodología de grupo focal, se indagaron aspectos de su salud mental. Refirieron tener miedo a la muerte, pero este miedo estaba relacionado con la falta y ausencia para los otros, condición que implica sentimientos de total responsabilidad y contención hacia la familia y que imprime un estado de ansiedad permanente, como se observa en lo que relató una mujer: “lo que más preocupa es desaparecer del mundo y que mis niños se queden solos con los familiares”.

Desde la construcción social de la subjetividad femenina, difícilmente se pueden suplantar los cuidados maternos y mucho menos ocupar el lugar de la madre, aspectos que han sido contradictorios a lo largo de la historia: “también me preocupan mis hijos, porque tengo un niño de 16 años, uno de 10 y una bebida de 11 meses, sí me preocupa que me vaya a pasar algo, que me

llegue a enfermar porque soy el brazo derecho de ellos. Lo que me preocupa es enfermarme, morirme”. El pensar de manera angustiante en la muerte, les generó discusiones con sus hijos, en la última fase, lo cual evidencia los vínculos emocionales que han establecido con ellos y cómo han dejado de pensar en sí mismas para vivir a través de éstos, analizando los costos y beneficios de esta relación: “¿si yo muero?, ¿si yo falto?, y ahí viene la pregunta día con día en la noche: ‘dios mío —pidiéndole a dios—, dios mío, no quiero morirme porque mis hijos me necesitan’... creo que eso, como madres, es lo que nos preocupa ya con el esposo o sin el esposo es la mayor preocupación la muerte, si dejamos a los hijos solos”.

Las mujeres de este grupo también refirieron tener sentimientos de soledad, falta de comprensión, abandono y desprotección por parte de la pareja así como de sus familiares cercanos, una de las participantes mencionaba que su padre le decía: “tú elegiste tu vida, ahora tendrás que enfrentarla”. Otra persona mencionó: “el hombre no se preocupa de nada, ellos nunca dicen: ‘oye, hijo, como te fue en la escuela, y tú cómo estás’, ellos cumplen con trabajar”, “llegan a la casa: ‘ándale, sóbame los pies, dame de comer’, y una como madre y mujer es la que se preocupa, la función del padre es trabajar, traer dinero y ya, ahí termina”.

Esta soledad e incompreensión en la que se mantienen conlleva disminución de su autoestima y las hace considerar que sus sentimientos no son importantes en los contextos de la pobreza y la migración, se colocan en un lugar secundario frente a la adversidad, todo lo cual va contribuyendo al desarrollo de malestares de género que repercuten en su salud mental. Por lo tanto, la vulnerabilidad que las mujeres del grupo manifiestan frente al VIH está íntimamente relacionada con su condición de género, particularmente en relación con la pareja y sus miedos a contraer el virus debido al comportamiento de sus compañeros, tanto en condición de emigrante como viviendo con él: “por ejemplo, yo en mi caso, él está con otra pareja en Estados Unidos, yo me cuido en no tener otra pareja, imposible que me dé, porque, yo digo, va a regresar mañana o en un año, yo soy la esposa. Tampoco sé cuántas parejas o relaciones haya tenido aparte, entonces sí usaría el condón”.

La automedicación apareció como una práctica frecuente en el cuidado de su salud física y mental en estas mujeres, casi todas ellas, en algún momento de su vida, han recurrido al consumo de medicamentos antidepresivos y ansiolíticos sin ninguna prescripción médica, lo que coincide con los datos

reportados por la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (Medina-Mora, Borges, Lara, 2003). Finalmente se considera que a lo largo de este estudio se ha demostrado cuánto pueden influir las variables de contexto en la forma de afrontar la enfermedad y evidentemente la condición de género (Flores-Palacios y Mora, 2010).

La perspectiva comunitaria es definida por Maritza Montero como la rama de la psicología que estudia los factores psicosociales que permite desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos ejercen sobre su ambiente individual y social a fin de solucionar problemas que los aquejan, logrando cambios en esos ambientes y en la estructura social (1984). Se introdujo el programa Healthy Relationships³ en 2009, organizando grupos de discusión con HSH pertenecientes a un contexto urbano, mujeres heterosexuales pertenecientes a un contexto urbano y parejas heterosexuales seroconcordantes pertenecientes a un contexto rural. El número de personas que participó en cada grupo osciló entre nueve y doce.⁴

Cabe señalar que originalmente este programa contempla el desarrollo de habilidades cognitivas en la toma de decisiones hacia prácticas de sexo seguro y de revelación del estatus a familiares, amigos y parejas. El proceso inicia con la toma de conciencia, identificación de disparadores y barreras, solución de problemas, toma de decisiones y finalmente la acción. Se desarrolla mediante estímulos visuales como escenas de películas y se realizan dinámicas de grupo acordes con la circunstancia. Lo que se encontró en esta intervención fue que la forma de afrontamiento y resolución que adoptan mujeres y hombres es muy diferente, que su condición de género influye en este proceso de afrontamiento, que la falta de poder por parte de estas mujeres para negociar el uso del condón en sus prácticas sexuales fue una constante en su discurso, que la subordinación

³ “Healthy Relationships” es un método de intervención para grupos reducidos de personas que viven con VIH sida, desarrollado por el Centro Médico de la Universidad del sureste de Texas y actualmente reproducido en diversos centros de prevención y control de enfermedades de Estados Unidos y Canadá. Esta intervención fue producto de una investigación dirigida por Seth Kalichman en Atlanta en 1998, el objetivo se centró en la reducción de conductas sexuales de riesgo de personas viviendo con VIH. La adaptación de este método en México fue apoyada con recursos del Conacyt y el Censida (Flores-Palacios, 2008-2010).

⁴ Los resultados completos de esta intervención pueden ser consultados en Flores-Palacios, Chapa, Almanza y Gómez (2011).

a la pareja no sólo en el acto sexual sino también en su vida cotidiana constituyó un elemento importante que puso de manifiesto un contexto de desigualdad que limita las posibilidades de afrontamiento. Es decir, la infección de VIH evidenció en ellas una desigualdad preexistente que las sitúa en diversos riesgos, siendo la salud mental uno de los principales, como ya se demostró anteriormente.

La revelación del estado serológico también tuvo variantes, para las mujeres fue mucho más fácil revelar su situación a sus madres, mientras que para los varones lo fue con redes de amigos, en este caso la figura del padre resultaba amenazante porque cuestionaba su masculinidad, además porque tenían que asumir abiertamente sus prácticas homosexuales. Merece la pena mencionar que frente a su seropositividad, su homosexualidad fue relativizada, se descentró su RS, generalmente marcada por cierta carga moral e ideológica que no contribuye a la aceptación y tolerancia de la diversidad sexual. En este sentido, se podría decir que el VIH sida, por su propia naturaleza, también podría reactivar pensamientos arcaicos y poner en evidencia prácticas ocultas impregnadas de una fuerte carga moral.

Por otra parte, para los hombres en general la verbalización de su angustia frente a la posibilidad de muerte fue manifiesta mediante una carga de estrés, mientras que las mujeres verbalizaban su angustia con depresión, en todos los casos los hijos fueron una preocupación transversal, tanto a nivel emocional como social y económico. Una de las conclusiones de esta intervención apunta que este padecimiento es entendido por ellos y ellas como una contingencia, un imprevisto, un hecho fortuito o una situación inesperada dentro de un marco de posibilidad, y como consecuencia, llegan cambios en diferentes órdenes de su identidad, en los valores y en sus estados emocionales. La toma de conciencia de su estado la tenían perfectamente asimilada en su nueva identidad; la intervención solamente vino a reforzar la importancia de que crearan las estrategias de sobrevivencia así como estar alertas para identificar barreras en su prácticas sexuales, asimismo, tomaron en cuenta que existen disparadores —eventos sensibles— en su propio contexto para afrontar la enfermedad. El grado de instrucción escolar no tuvo mayor relevancia en la forma de asimilar el padecimiento.

Los grupos vivenciaron a través de la intervención la capacidad que tienen para solucionar sus problemas, así como tomar las acciones adecuadas para evitar reinfectarse y mantener cierto estado de equilibrio entre el proceso de su padecimiento y su salud mental.

Otra de las conclusiones importantes que se desprendieron de esta experiencia fue que la intervención directa en comunidades afectadas por un fenómeno como el VIH sida permite evaluar, desde su propia vivencia y su dinámica de interacción, la generación de condiciones propicias para su desarrollo, ajustando en muchas ocasiones el programa al nivel de instrucción de la población y considerando las variables que las condiciones sociales de la comunidad en un momento dado puede presentar.

Mediante las herramientas audiovisuales utilizadas en este caso se pudieron promover los procesos cognitivos y percepciones que facilitan cambios sustanciales y propositivos en las RS que se tiene acerca de una condición, en este caso, de tener el virus. La reflexión y toma de conciencia de su estado permitió iniciar cierta vía de empoderamiento para, al menos, manejar su condición como persona frente a los otros, incluyendo los servicios médicos y aspectos legales.

El hecho de haber realizado la intervención en dos contextos diferentes, rural y urbano, permitió llegar a la conclusión de que en el proceso de afrontamiento de la enfermedad el contexto social es muy importante y en algunos casos determinante, como se advirtió antes. Los dos grupos rurales tenían miedo a ser señalados en su comunidad, la mirada de los *otros* se convertía en un elemento que potenciaba el estigma, en consecuencia, vivían su condición de manera más aislada que los grupos urbanos, quienes promovían la posibilidad de crear redes de apoyo y contención, mucho más abiertos en su proceso de afrontamiento que los grupos rurales. Por otro lado, los hombres del grupo urbano mantienen la esperanza de construir un nuevo proyecto en donde la información y estrategias de prevención podrían generar las condiciones adecuadas, mientras que los varones del grupo rural, no mencionaron nada al respecto, más bien se percibe un estado latente de depresión al igual que las mujeres.

Esto llevó a la conclusión de la importancia que tiene generar redes de apoyo como una forma de contención, para que reflexionen en conjunto su propia experiencia, por lo tanto las intervenciones comunitarias basadas en esta forma grupal son recomendables para el fortalecimiento de nuevas redes que permitan a su vez el empoderamiento, contraponiéndose a cualquier forma de paternalismo, autoritarismo o intervencionismo. Desde la investigación-acción las personas son consideradas “agentes de cambio” (Banchs, 2000), visión que es compartida con la epistemología que subyace en la teoría de las RS.

Finalmente en este apartado de investigaciones en el tema del VIH se presentan algunos de los hallazgos encontrados al explorar la experiencia de la familia en este contexto, particularmente aquellos aspectos psicosociales por los que atraviesa durante la enfermedad.

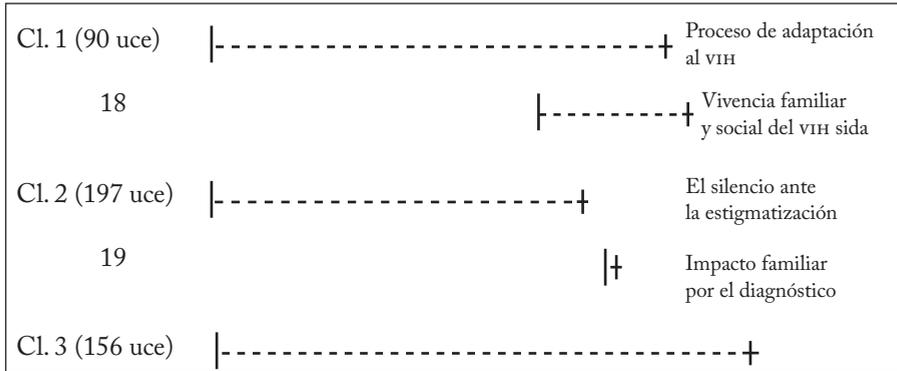
Los participantes de este estudio fueron 11 personas voluntarias, 9 mujeres y 2 hombres, integrantes de las familias de 6 personas que viven con VIH sida: 4 hombres y 2 mujeres, quienes habían desarrollado la enfermedad y recibían atención médica en los Servicios de Salud de un estado de la república mexicana. Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada compuesta por tres áreas: *a.* interacción familiar: forma y expresión social, psicológica y afectiva de la relación entre los miembros de la familia; *b.* institución e información: relación con la institución a nivel de explicación e información en el manejo de su enfermedad; *c.* redes de apoyo: grupos que tienen una función de contención, ya sea social o psicológica. Se realizaron 6 entrevistas (una por familia) en las que participaron 11 personas. El promedio de duración de cada entrevista fue aproximadamente de dos horas. Las entrevistas fueron transcritas y el material discursivo fue sometido a un doble análisis: de contenido tradicional y por medio del programa ALCESTE.⁵

Del total del discurso analizado se obtuvo una clasificación jerárquica descendiente que lo reagrupó en tres clases, cada una de las cuales agrupa el vocabulario propio a un universo semántico específico. A su vez, las clases se dividieron en dos grandes ramificaciones: impacto de la familia ante el diagnóstico y vivencia familiar y social del VIH sida, se encontró que las clases arrojaron universos semánticos similares para ambas, en comparación con la clase “adaptación al VIH sida” que se encuentra más distante (figura 1).

La revelación del diagnóstico es vivida por los miembros de la familia como un fuerte impacto emocional que puede generar reacciones de incredulidad, tristeza, miedo o desesperación y manifestarse a través de alteraciones del estado de ánimo, como el llanto o el insomnio: “no, no, bien feísimo, yo sentía

⁵ ALCESTE es un método informatizado para el análisis de textos, creado por Max Reinert (1986) en el marco de la investigación sobre el desarrollo de métodos de análisis de datos lingüísticos. Su objetivo es el de poner en evidencia, a través del análisis de un conjunto de textos los “mundos lexicales usuales” evocados por los enunciadores. Se encuentra un interés estadístico en la redundancia de las huellas lexicales o sucesiones de palabras, lo que permite localizar los mundos más frecuentes.

Figura 1
Categorías generadas a partir del análisis de ALCESTE



Fuente: elaboración propia

como que ni caminaba, que andaba volando, no, no estaba tranquila, se me iba el sueño, andaba piensa y piensa, decía ‘ay, no, no puede ser’” (madre de familia).

El diagnóstico marcó el inicio de un proceso de adaptación a pérdidas de diversa índole (económicas, laborales, académicas, sociales) y confrontó a los miembros de la familia ante la idea de la muerte, en la mayoría de los casos debido a la gravedad de la enfermedad oportunista y a la falta de información acerca del VIH sida: “yo, como madre, sufrí muchísimo, cuando me dijeron me sorprendí, me deprimí mucho... fue difícil, fue espantosísimo, nadie está preparado para perder un hijo... muy mal” (madre de familia). Los servicios médicos tuvieron un papel importante, ya que fueron los primeros en proporcionar atención, información y orientación, colaborando en el manejo de la crisis generada en la familia. La figura del tanatólogo es una de las que tiene mayor impacto positivo en la vida de las familias entrevistadas. También ubican al médico y al psicólogo como un importante apoyo en el tratamiento de su familiar: “la psicóloga precisamente fue la que me dijo que era positiva... estaba destrozada... fue ahí donde conocí a la tanatóloga... ella me ha ayudado mucho” (hija de familia).

Sin embargo, en uno de los casos, tanto la familia como el miembro que vive con el virus sufrieron el rechazo por parte del personal del sistema de salud, lo cual aumentó el nivel de estrés y degradó a la familia partir de un claro estigma ante la enfermedad: “ay, yo tengo mucho sentimiento con la jefa

de emergencia, este, él iba en agonía prácticamente, gravísimo entonces cuando entramos al hospital, este, dijo ella, sin saber nosotros nada, pues está muy mal pero nunca nos imaginábamos de la inmensidad del problema, entonces dijo una señora muy déspota ahí en la sala del hospital: ‘ya sabes lo que tienes, tienes sida y ya te va a llevar la fregada’” (madre de familia).

La primera línea de análisis se ve reflejada en la clase 2: “el silencio ante la estigmatización”, relacionada con la organización de la familia en torno a un secreto por el temor a ser rechazada por sus grupos sociales inmediatos: “la sociedad no sabe recibirlo, piensan y los tratan de lo peor, que son homosexuales, rateros... hay mucha ignorancia, mucha falta de conocimiento de la enfermedad” (madre de familia).

De forma explícita o implícita, en la familia se establecen reglas para determinar a quién se le puede hablar de la enfermedad y quién deberá ser excluido. En las familias con niños y adolescentes, se prefería evitar la revelación de la enfermedad: “porque son chiquitos y, yo digo, que para qué... bueno, mi hija, una muchachita de 15, ella algo sabe de eso pero no bien, bien todo. El más chico tiene 13 a ese no le decimos tampoco y luego una niña de 10 y otra más chiquita... yo digo que no, no entenderían, pero los que ya tienen más edad ya saben de eso” (madre de familia).

Los miembros de la familia pueden percibir la situación como “normal” cuando la infección de VIH se encuentra en una fase asintomática o estable y perciben que el miembro seropositivo funciona adecuadamente en la vida cotidiana: “normal, normal, a veces se me olvida que está enfermo, como lo veo bien, que ya subió de peso, estaba más delgado, ya subió de peso; hace su vida normal, trabaja; a veces se olvida que está enfermo” (madre de familia).

En el análisis de las RS del VIH sida, estos casos constituyen un grupo fundamental para la posibilidad de deconstruir significados de la enfermedad anclados al estigma y discriminación. Debido a la cercanía y convivencia con la enfermedad, las familias adquieren un rol de soporte tanto emocional como social, que es indispensable para el afrontamiento de la adversidad, asimismo es factible reconstruir significados del sida a partir de la experiencia y convivencia con la enfermedad. El tiempo es un factor importante debido a los procesos de asimilación e incorporación de esta enfermedad a la experiencia cotidiana, esto dependerá de cada caso.

Tras la revelación de la enfermedad, estas familias retornaban a un contexto social donde no sólo aparece la muerte como elemento central de la repre-

sentación, sino también el miedo al contagio y la connotación de la infección como resultado de una desviación moral. Las familias viven con un sentimiento de vergüenza y el miedo al rechazo social de sus otros miembros, por lo que se adaptan a la estigmatización ocultando la enfermedad o manteniéndola en silencio, en forma selectiva hacia la comunidad, la familia extensa y la misma familia nuclear.

Si bien este proceso permite proteger a las familias de prácticas discriminatorias que pueden ocurrir en su contexto, al mismo tiempo este silencio impide el desarrollo de una tensión dialógica en la relación con otros grupos sociales, que permitiría a las familias compartir su experiencia con ellos y promover la deconstrucción del conocimiento social que han construido grupos que tienen una experiencia menos cercana con la enfermedad y que contiene elementos que favorecen la estigmatización social de las personas que viven con VIH sida y sus familias.

En este primer momento de la experiencia con la enfermedad, las familias mantienen como elemento central de su representación del sida asociado con su relación con la muerte. En forma similar a otros grupos sociales, no se establece una diferencia temporal entre VIH sida, más bien se asocia a una muerte física que ocurrirá rápidamente. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo y lo desconocido se vuelve familiar mediante el mecanismo de anclaje y objetivación, se reelabora el significado de muerte en los casos en que el proceso de la enfermedad lo permite, disminuyendo la tensión y reconstituyendo un posible plan de vida. Este momento es crucial para el desarrollo de intervenciones psicosociales con personas en este contexto, debido a la posibilidad de apoyarles en la resignificación de la representación social del sida y proporcionarles elementos psicológicos que les permita afrontar mejor su condición. Considerando que las personas seropositivas y sus familiares están receptivas y en otra posición mucho más positiva que al inicio de la enfermedad, es fundamental el apoyo de los servicios médicos, que les dote de información y estrategias de autocuidado, que seguramente se asumirán de manera mucho más consciente y responsable, pues la etapa de la incredulidad, ira y depresión frente a la enfermedad han pasado.

Por otro lado, también es necesario denunciar cómo una adaptación al estigma a partir del silencio influye directamente en la relación que estas familias establecen con las instituciones que les brindan atención, de ahí que sea importante trabajar de manera conjunta en la consolidación de redes de apoyo que promuevan alternativas dinámicas y psicológicas frente a la estigmatización durante la enfermedad (Flores-Palacios *et al.*, 2008).

EL SENTIDO COMÚN Y LA EXPERIENCIA SUBJETIVA
EN LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ENFERMEDAD

El sentido común (*sensus communis*) se privilegia como el significado de la expresión en el lenguaje corriente, Abbagnano (1996, p. 1040) menciona que en la doctrina de Kant el sentido común es el principio para juzgar acerca de los objetos en general. Es este pensamiento que Moscovici retoma cuando se refiere al sentido común en las rs y que constituye el capital con el que se construye el conocimiento y la comunicación social, es decir “la experiencia del sujeto, la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2006, p. 36). Considerando estos planteamientos, se comprenderá que la mirada y la postura epistemológica con la que se plantea una investigación en el sentido dialógico es trascendente cuando se analizan las experiencias y evocaciones que se articulan en sistemas de rs.

El proceso intersubjetivo entre la experiencia de tener la enfermedad y pertenecer a un grupo determinado que, hasta ahora, continúa siendo en su mayoría estigmatizado, implica un desgaste emocional profundo que se manifiesta en malestares y tensiones cotidianos, aludiendo a una conciencia en el sentido vygotskiano, a esa especie de eco que tiene todo el organismo a su propia reacción. Estas personas sufren no sólo por su experiencia personal en la adversidad, sino también por la social, por su propio contexto y referentes, comúnmente por la falta de apoyos y redes que contribuyan al reconocimiento de su propio saber sobre la enfermedad.

Esa porción de saber que tienen acerca de su condición social y personal está íntimamente relacionada con el saber de sentido común, porque su propio discurso está impregnado de creencias y sentidos que su contexto les atribuye. Esta orientación contextual, menciona Jodelete, “permite analizar los procesos que ocurren en un sistema social a pequeña escala, las *behavior-settings* constituyen las unidades de observación espacio-temporal donde los componentes (psicológicos, sociales, organizacionales, ecológicos, etcétera) son integrados sin que se postule a priori una jerarquía entre las coacciones que ejercen los unos con los otros” (Jodelet, 2004, p. 91).

Por lo tanto, observar, comprender y reflexionar acerca de la dinámica interaccional que ocurre en un pequeño sistema social, como es la comunidad, abre la posibilidad de ubicar las distintas dimensiones en que construyen el co-

nocimiento y sentido común acerca de la experiencia vivida, poniendo muchas veces en evidencia situaciones complejas que frecuentemente son enmascaradas en la vida cotidiana (Goffman, 1991).

Así las RS en torno al VIH sida se han construido a partir de información y referentes que circulan en la cultura, lo cual genera una gran diversidad de comportamientos y actitudes frente a la pandemia, casi siempre en consecuencia de su familiaridad o distanciamiento. Esto ha obstaculizado hasta cierto punto los esfuerzos de políticas públicas en la prevención, y ha llevado al fracaso muchas de las campañas desarrolladas con el objetivo de detener prácticas de riesgo. De ahí el interés en exponer la importancia de considerar la forma en que se constituyen sistemas de representación anclados a elementos que forman parte del bagaje y experiencia de las personas frente a un fenómeno determinado como es el VIH sida.

Asimismo, el contenido afectivo que está presente en el objeto de RS, en este caso el VIH sida, tendrá que ser analizado en su propia dinámica y reciprocidad contextual y no por su etiología misma.

Finalmente, esta investigación permite concluir que un objeto de RS que ha sido resignificado en la cultura no puede ser explicado únicamente desde un ángulo cognitivo, sino que es necesario recurrir a una visión mucho más social en donde se articulan subjetividades, creencias y actitudes. “Cuando hablamos de manera simultánea de contenidos individuales y modelos de discurso social, es porque nos interesa que se comprenda dicha separación más como una dualidad analítica que como una real” (Wagner y Flores-Palacios, 2010, p. 152). El paradigma de las RS por lo tanto, también en este caso particular, ha constituido un proceso diacrónico entre la acción y la reflexión que ha fortalecido la importancia que adquiere un significado según la experiencia vivida por las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola (1996), *Diccionario de filosofía*, México, FCE.
- Abric, Jean Claude (2001), *Prácticas y representaciones sociales*, México, Coyoacán.
- Aggleton, Peter y Richard Parker (2003), “Stigma, Discrimination and HIV AIDS in Latin America and the Caribbean”, <http://idbdcocs.iadb>.

- org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum (consultado en noviembre de 2010).
- Almanza, Manuel (2011), "Narrativas acerca del VIH. Una mirada del paciente y de su red social", tesis de doctorado, Facultad de Psicología/UNAM.
- Banchs, María Auxiliadora (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Paper on Social Representations*, vol. 9, núm. 31, pp. 3-15.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2006), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Busso, Gustavo (2001), *Vulnerabilidad social. Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH sida (2009), *Informe del Centro Nacional para la prevención y el control del VIH sida*, México.
- Flores-Palacios, Fátima (2011), "Psicologías Latinas", en Wagner, W. y N. Hayes, *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*, Barcelona, Anthropos (Colección Autores, Textos y Temas 30. Psicología).
- (2010), "Representación social y género; una relación de sentido común", en Blázquez, N., F. Flores-Palacios y M. Ríos (eds.), *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, CEIICH/UNAM, pp. 339-358.
- (2008-2010), "Relaciones saludables", proyecto Conacyt 49926 (conv. 2008-2011)/Proyecto Censida 175 (conv. 2008).
- (2008-2009), "Intervención psicosocial en el contexto de la familia y personas seropositivas", proyecto PAPIIT IN302408 UNAM.
- (2007-2009), "Dimensiones psicosociales del VIH sida en el contexto de la salud y los derechos humanos: análisis teórico de las representaciones sociales y la perspectiva de género", proyecto investigación básica 49926 Conacyt.
- (2001), *Psicología social y género*, México, McGraw-Hill.
- , Ana Chapa, Manuel Almanza y Anel Gómez (2011), "Adaptación del programa de intervención 'Relaciones saludables' para diversos grupos que viven con VIH en México", *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, vol. 57, núm. 1, marzo, pp. 29-38.
- y Wolfgang Wagner (2011), "The Impact of AIDS on Women's Social Life in a Mexican Rural Community", en Brauch, H., U. Oswald, C. Mesjasz, J. Grin, B. Chourou, B. Dunnay y P. Birkmann (eds.), *Co-*

- ping with Global Environmental Change Disasters and Security*, Berlín, Springer.
- y Jazmín Mora (2010), “Pobres, enfermas y locas, una historia de vulnerabilidades acumuladas”, en Montero, M. y David Mayer (eds.), *Ecología social de la pobreza: impactos psicosociales, desafíos multidisciplina-rios*, México, Facultad de Psicología/UNAM, pp. 79-108.
- , Manuel Almanza y Anel Gómez (2008), “Análisis del impacto del VIH/sida en la familia: una aproximación a su representación social”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 16, núm. 2, pp. 6-13, México.
- y René Leyva (2003), “Representación social del sida en estu- dian- tes de la ciudad de México”, *Revista de Salud Pública de México*, vol. 45, suplemento 5, pp. 624-631.
- Goffman, Erving (1991), *Les cadres de l'expérience*, París, Editions de Minuit.
- Jodelet, Denise (2004), “Experiencia y representaciones sociales”, en Romero, E. (ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, Puebla, Benemérita Universidad de Puebla.
- (1989), *Folies et représentations sociales*, París, PUF.
- Kalichman, S. C., D. Rompa, M. Cage, K. DiFonzo *et al.* (2001), “Effective- ness of an Intervention to Reduce HIV Transmission Risks in HIV-Posi- tive People”, *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 21, núm. 2, pp. 84-92.
- Luhmann, Niklas (1997), *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*, Barcelona, Paidós.
- Markova, Ivana (2003), “Les focus groups”, en Moscovici, S. y F. Bushini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, PUF, pp. 221-241
- Medina-Mora, M. E., G. Borges, C. Lara *et al.* (2003), “Prevalencia de tras- tornos mentales y uso de servicios. Resultados de la encuesta nacional de epidemiología psiquiátrica en México”, *Salud Mental*, núm. 26, pp. 1-16.
- Montero, Maritza (2005), *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*, Barce- lona, Paidós.
- Moscovici, Sergei (1976), *La psychanalyse son image et son public*, París, PUF (1ª ed. 1961).
- Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH sida (2009), *Informe Mundial del Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH sida*, Ginebra, [http://data.unaids.org/pub/Report/2010/2009_annual_report_ es.pdf](http://data.unaids.org/pub/Report/2010/2009_annual_report_es.pdf) (consultado en octubre de 2010).

- Reinert, Max (1986), “Un logiciel d’analyse lexicale [ALCESTE]”, *Cath Analyse Dones, Versión 4.5*, París, pp. 471-481.
- Sperber, Dan (1990), “The Epidemiology of Beliefs”, en Fraser, C. y G. Gaskell (eds.), *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, Oxford, Clarendon Press.
- Wagner, Wolfgang y Nikki Hayes (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*, en Flores-Palacios, F. (ed), Barcelona, Anthropos (Colección Autores, Textos y Temas 30. Psicología).
- (2005), *Everyday Discourse and Common Sense. The Theory of Social Representations*, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Wagner, Wolfgang y Fátima Flores-Palacios (2010), “Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales”, *Educación matemática*, vol. 22, núm. 2, agosto, pp. 139-162.

Experiencias de envejecimiento en la Ciudad de México: un estudio de representaciones socioespaciales y calidad de vida¹

MARTHA DE ALBA GONZÁLEZ
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende relacionar el tema del envejecimiento de la población con el proceso de transformación de las grandes urbes, a partir de dos fenómenos ampliamente reconocidos: por un lado, la excesiva modernización de la ciudad que la ha convertido en las últimas cinco décadas en lo que algunos estudiosos del tema han denominado como la no ciudad, ciudad posmoderna o globalizada; por otro, el incremento de población adulta mayor en el ámbito mundial, y que de alguna manera coincide con el envejecimiento de las generaciones que experimentaron en carne propia la modernización y metropolización de sus ciudades.

¹ Este trabajo fue realizado durante la investigación “Experiencias, representaciones y memoria de la metrópolis: el caso de los adultos mayores de la zona metropolitana de la ciudad de México”, financiado por Conacyt (2006-2011), coordinado por la autora, con la participación de otros investigadores.

¿Cómo experimentaron estos viejos ciudadanos las transformaciones de la ciudad que les han tocado vivir a lo largo de las últimas décadas? Es una pregunta para la que se encuentran pocas respuestas y sin embargo refiere a un tema fundamental: el papel que juega la memoria colectiva y la experiencia de vida en la reconstrucción de la vida ciudadana. En este estudio se ha emprendido la tarea de estudiar la “memoria urbana” a través de narrativas sobre estos espacios que constituyen las trayectorias residenciales y la vivencia de la ciudad de los adultos mayores en su proceso de crecimiento a lo largo de su existencia.

La importancia de analizar a la población adulta mayor en México radica en que su situación de fragilidad en la salud y de desprotección social tiende a agudizarse dado que es un sector poblacional en aumento, la esperanza de vida asciende a 75 años en promedio para los hombres y a 79 años para las mujeres (Montes de Oca, 2002). De acuerdo con los estudios de proyección poblacional (Partida, 1999), la pirámide demográfica empezará a invertirse alrededor del año 2050 y el Estado necesita estar preparado para atender a una gran cantidad de adultos mayores demandantes de servicios específicos, como salud, pensiones y, en general, de una calidad de vida satisfactoria. Aunque el envejecimiento no es un fenómeno de salud pública específico de nuestro país, tiene el agravante de que alrededor de 60% de la población vive en condiciones de pobreza, como indican varias estimaciones.²

La senectud no sólo es una etapa en el ciclo de la vida, sino una construcción social que cambia de una cultura a otra (Hareven, 1978). Es una generación transmisora de conocimientos, valores, normas y costumbres y es también portadora de una memoria social viva, memoria que es un insumo importantísimo para el conocimiento de la evolución de nuestra sociedad a partir de una experiencia vivida, en contraposición al registro de la historia oficial. Algunos estudios sobre memoria colectiva ya han mostrado la importancia de rescatar esta memoria social viva, en particular para la reconstrucción de los hechos en caso de guerras, genocidios o de periodos de represión política (Jodelet, 1991).

La memoria colectiva es definida por Halbwachs (1950) como una reconstrucción del pasado, a partir de la situación presente de quien recuerda, es por ello que este estudio no se ubica únicamente en las narrativas del pasado,

² De acuerdo con los cálculos de Boltvinik (2001), por medio del método de la medición integrada de la pobreza, 65% de la población capitalina vive en condiciones de pobreza; del cual, 38.3% presenta una situación de pobreza extrema y 26.6% de pobreza moderada.

sino en analizar las experiencias urbanas y las representaciones socioespaciales de los adultos mayores en su situación actual: ¿qué trayectorias biográficas han generado las condiciones de vida de los adultos mayores de hoy en la zona metropolitana de México?

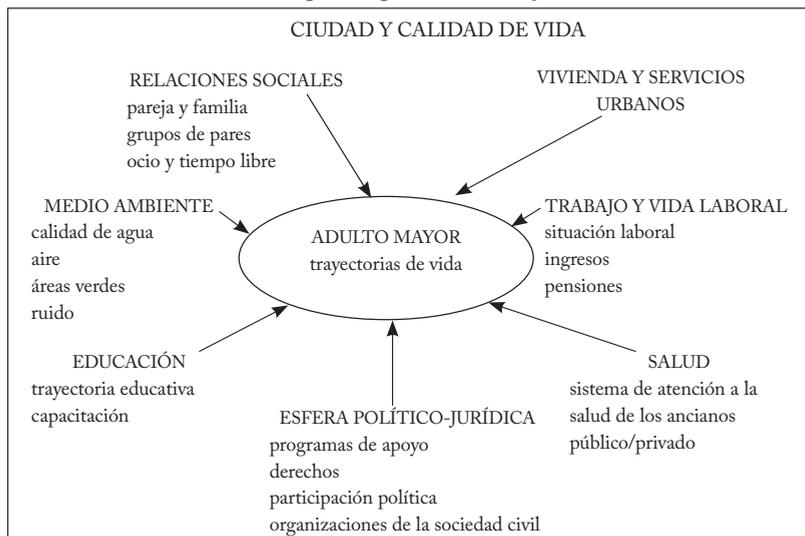
Se procura dar respuesta a esta pregunta a partir del análisis particular de tres casos de estudio: las trayectorias de vida de dos hombres y una mujer que ejemplifican diferentes procesos de envejecimiento relacionados con el contexto en que se ha desarrollado su existencia. El objetivo de la exposición detallada de tales trayectorias pretende evidenciar la necesidad de un esquema teórico multidimensional para abordar el estudio de los adultos mayores en las sociedades latinoamericanas contemporáneas, marcadas por profundos problemas de desigualdad social.

MODELO PSICOESPACIAL DE ANÁLISIS PARA EL ADULTO MAYOR

A partir de un modelo psicoespacial sistémico y multidimensional, en este estudio se observa cómo se combinan distintos aspectos que configuran la calidad de vida de los adultos mayores en contextos urbanos, desde una doble perspectiva: por un lado, en las trayectorias de vida de los ancianos que conformaron situaciones particulares de salud, educación, vivienda, ingresos o redes sociales; por el otro, en el orden estructural, tomando en cuenta el contexto histórico que ha posibilitado el acceso a empleos, a la seguridad social, al sistema de pensiones, a programas gubernamentales de apoyo social, a oportunidades de adquisición de una propiedad, etcétera. La hipótesis es que la situación actual de los adultos mayores ha sido el resultado de la combinación de procesos psicosociales propios a los individuos particulares (el mantenimiento de la salud física y mental a largo plazo, el desarrollo de estrategias para movilizarse tanto en un plano de redes sociales, como en el sistema de instituciones públicas y privadas) y de las dinámicas históricas y sociales del medio en el que han vivido (crisis políticas o financieras, programas de gobierno, economía nacional, etcétera).

En el caso que aquí ocupa, la ciudad ha constituido el contexto socioespacial de las trayectorias de vida, favoreciendo u obstaculizando los proyectos y deseos personales de sus residentes a lo largo de las últimas décadas. Así, se encuentra que la situación de los ancianos ha estado marcada no sólo por un determinismo de los factores económicos, políticos y sociales en los que se

Figura 1
Dimensión psicoespacial del envejecimiento



Fuente: elaboración propia

desarrolló el curso de su vida, sino también por las experiencias acumuladas y las representaciones sociales (rs) de su medio y situación que les permitieron cierto margen de movilidad social.

Siguiendo la figura 1, la situación de vida del adulto mayor no debe verse como un proceso aislado, sino en estrecha relación con las diversas dimensiones del contexto histórico y sociocultural en el que se ubica. En seguida se abordan los grandes temas del esquema: la cultura y rs del envejecimiento, así como la relación entre ciudad y calidad de vida.

Cultura y rs de la vejez

El campo de los significados engloba a los demás factores como la calidad de vida y la ciudad porque las representaciones del envejecimiento constituyen la base de las prácticas tanto institucionales como cotidianas de las personas de edad avanzada y de los otros miembros de la sociedad con los cuales interactúan, en un contexto territorial con especificidad política y jurídica, según lo

han hecho notar analistas de políticas públicas como Huenchuan, quien señala que:

los asuntos que tratan las políticas públicas son construcciones sociales que reflejan concepciones específicas de la realidad. Una vez constituida la problemática como un asunto público se inicia la disputa por su definición. En dicha definición entran en juego los marcos de referencia, los conocimientos “aceptados” como válidos por la sociedad, los mitos y creencias basados en el entendimiento de la historia y las prácticas culturales. La definición de la problemática es relevante para el conjunto de la política en su diseño e implementación, porque la manera como se ha configurado un asunto público condiciona la elección de los instrumentos, los objetivos y las opciones de acción de la política. En esto son de especial relevancia los marcos de referencia que le dan significado y contenido. (Huenchuan, 2003, p. 1).

La psicología social cuenta con aproximaciones teóricas que permiten analizar los significados de manera más concreta y anclarlos al sustrato cultural y social del cual emanan. La teoría de las rs³ parece un marco adecuado para el análisis de los adultos mayores, pues permite abordar el campo de significados y de prácticas que tienen los diferentes actores involucrados en el planteamiento y ejecución de las políticas públicas y de quienes son beneficiarios directos o indirectos. Si las rs son orientadoras de acciones, es importante saber cuáles son las que los actores gubernamentales tienen del adulto mayor, y que subyacen tras la elaboración de las políticas sociales dirigidas a esta población, pues de ello puede depender su éxito o fracaso. También es necesario conocer cuáles son las representaciones y las vivencias que los adultos mayores tienen de su propio proceso de envejecimiento, de su salud, de los programas dirigidos a ellos y la forma en que son percibidos por los miembros de los grupos sociales en los que están insertos, como la familia, grupos de pares y asociaciones, entre otros.

³ La teoría establece que las rs son una forma de conocimiento de sentido común que responde a la necesidad del hombre de comprender el mundo físico y social en el que vive. Son una reconstrucción social de la realidad hecha de acuerdo con un contexto de valores, normas y convenciones sociales, que tienen un fin práctico: forman y orientan comportamientos, permiten a los individuos lidiar con su ambiente material y social y comunicarse socialmente (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961).

Algunos estudios muestran que la vejez es una categoría social impuesta, impregnada de estereotipos y RS dominantes, con las que no necesariamente concuerdan los propios adultos mayores en sus experiencias particulares de vida, quienes no se sienten viejos, a pesar de tener una edad avanzada (Membrado, 2010; Thompson, Itzin y Abendstern, 1990). De ello se deduce que la vejez puede verse como un fenómeno definido por un continuo que va desde factores endógenos (biológicos, psicológicos, emocionales, experiencias personales, trayectoria vital), hasta factores exógenos (imagen social de la vejez, definiciones institucionales impuestas a los individuos en el marco de políticas públicas o legislaciones).⁴

Cada cultura construye sus propias RS de los ancianos y de sus procesos de envejecimiento, y les da un lugar dentro de su sistema de valores y jerarquías sociales. Mientras que las instituciones definen la vejez en términos cronológicos o de estados físicos de salud, el sentido común elabora sus propias representaciones, que pueden ir desde el respeto que merece por su experiencia y sabiduría acumuladas, hasta una estigmatización por la alta valorización de la juventud, principalmente en las sociedades occidentales contemporáneas (De Miguel, 2005).

La situación del adulto mayor no sólo se define por las imágenes y representaciones de la vejez, sino también a partir de las prácticas culturales que les otorgan determinadas funciones y papeles sociales. En México, como lo es seguramente en otros países, la imagen de los abuelos comprensivos, cariñosos y cooperativos, o la situación de permanencia en casa por jubilación, hace que se les asigne una serie de tareas en el seno de la familia, como labores domésticas o apoyo en el cuidado y educación de los nietos (Montes de Oca, 2002). En ciertas comunidades son principalmente ellos quienes se encargan de mantener las tradiciones y fiestas religiosas (Bosi, 1979). La imagen que se les construye en los medios de comunicación también refleja la manera en que se les trata social y culturalmente: cine, televisión y prensa vehiculan representaciones tanto positivas como negativas de la vejez que pasan a formar parte del sentido común.

La propuesta aquí es que en medio de este sistema de RS y prácticas culturales, el adulto mayor y otros grupos sociales van construyendo la identidad social de los ancianos. Intervienen tanto en la definición que éstos dan de sí

⁴ Por ejemplo, el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores considera que es a partir de los 60 años que un ciudadano mexicano forma parte de la categoría "adulto mayor".

mismos o en la imagen que les es impuesta por otros, como en la conformación de políticas públicas destinadas a esta población (Huenchuan, 2003).

Las prácticas culturales y las RS de la vejez se infiltran entonces en la experiencia de vida de este sector, a un nivel más personal. Sin embargo, la experiencia particular de envejecimiento no corresponde a un proceso aislado, sino que está matizado por el contexto en el que se envejece; contexto que se concreta en las formas prácticas de funcionamiento de la vida cotidiana y del lugar de residencia, el cual proporciona cierta calidad de vida, tanto en medio rural como urbano. El concepto que interesa en este análisis es el relacionado con la ciudad.

Ciudad y calidad de vida en la vejez

El análisis de los discursos institucionales, académicos, político-jurídicos y de sentido común nos permite abordar las representaciones sobre la edad adulta y los procesos de envejecimiento dominantes en la esfera pública, como se expuso en el apartado anterior. El concepto de calidad de vida posibilita un acercamiento a la dimensión de bienestar material y de salud física y psicológica de esta población, anclada en un territorio específico, como puede ser la ciudad.

La noción de calidad de vida, principalmente trabajada en el campo de la psicología social ambiental (Fischer, 1992), es un segundo referente teórico pertinente para construir un esquema de análisis para adultos mayores. En particular, parece adecuado estudiarlo desde la perspectiva transaccional de la relación individuo-ambiente (Altman y Rogoff, 1987), porque propone una concepción *holística* de la relación entre el individuo o los grupos y su espacio de vida. Esta concepción integral del sujeto social con su ambiente es importante porque contempla la inserción del adulto mayor en su contexto físico (inmediato, como es la casa, o extenso, como es la ciudad entera) y social (integración en varios grupos o sectores, desde la familia hasta el estatus socioeconómico), sobre todo tomando en cuenta que son pocos los estudios sobre adultos mayores que adoptan esta perspectiva.

El concepto de calidad de vida no hace únicamente referencia a los bienes materiales que satisfacen las necesidades de los miembros de una sociedad, sino también al sentimiento de bienestar que el individuo experimenta en los diferentes ámbitos de su vida. Blanco lo define como “el fruto de las relaciones entre las condiciones objetivas de vida y variables más subjetivas y personales,

una relación que da como resultado un mayor o menor índice de satisfacción y de felicidad en los individuos” (1985, p. 177). Este autor señala que sólo es posible pensar en la dimensión subjetiva de la calidad de vida cuando las necesidades básicas (vivienda, educación, trabajo, salud, etcétera) han quedado suficientemente satisfechas.

Blanco y Chacón (1985) proponen analizar este asunto a partir de una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos, relacionados con cuatro ámbitos (cada uno de los cuales tiene distintas dimensiones): 1. aspectos generales de bienestar del ciudadano: trabajo y vida laboral, educación, salud y vivienda; 2. medio ambiente: calidad del aire, agua y ruido; 3. relaciones sociales: vida matrimonial y familia, amigos, ocio y tiempo libre; 4. esfera política: participación política, derechos y aspectos jurídicos, relación con las instituciones. No sólo hay que considerar si el adulto mayor cuenta efectivamente con las condiciones materiales adecuadas de existencia, sino la manera en que las vive, las usa y las percibe.

Este concepto es un referente que permite agregar otros factores que también intervienen en la relación del adulto mayor con su medio y que son de capital importancia para la implementación de políticas públicas de salud, como son los aspectos económicos, políticos y de gestión pública. Esta noción permite al psicólogo social analizar la situación de bienestar de grandes sectores de la población, pues se encuentra en estrecha relación con los aspectos sociodemográficos que marcan las tendencias de evolución de las sociedades en función de sus lineamientos económicos y políticos.

La ciudad como ambiente material, como entidad política que otorga derechos ciudadanos, como estructura socialmente diferenciada, como fuente de empleo y de posibilidades de desarrollo económico puede favorecer la calidad de vida de los adultos mayores o bien empeorarla, dependiendo de su funcionamiento y de las estrategias de los individuos y grupos para sobrevivir en ella.

A partir de un modelo estadístico, elaborado con datos sociodemográficos en el ámbito nacional, Montes de Oca demostró que los ancianos mexicanos concentrados en medios urbanos tienen mejores condiciones que en los medios rurales para tener pensión y seguridad social. Son adultos mayores que se ubicaron en sectores estratégicos de una economía concentrada en la ciudad, además de que tuvieron mejores posibilidades de recibir una educación que permitiera acceso al mercado laboral. “Los resultados indicaron que ser varón, residir en áreas urbanas, haber trabajado [formalmente] y contar con ingresos,

haber realizado estudios y tener cierto número promedio de hija(os), son los factores que más influyen positivamente en la probabilidad de contar con apoyos institucionales entre la población de 60 años o más” (2001, p. 610).

Tales apoyos institucionales, como la pensión y la seguridad social, son altamente significativos para el desarrollo de una vida económicamente autónoma y para la protección de la salud. Sin embargo, la proporción de ancianos con derecho a pensión y a seguridad social es todavía bastante baja en México (Ham, 2002). Gomes (2001) observa que en los hogares mexicanos, sólo 2 de cada 10 jefes de familia mayores de 60 años perciben pensión, 7 tienen otras fuentes de ingreso (empleo, remesas del extranjero, ayudas familiares, ahorros o rentas propias), y 1 de cada 10 no obtiene ningún tipo de ingreso. En la medida en que avanza la edad o se deteriora la salud de los adultos mayores, aumenta la situación de desprotección y de dependencia con respecto a otros, pues en 4 de cada 10 casos desaparece la posibilidad de ingresos por empleo. Una constante en los estudios demográficos es la desigualdad por sexo: las ancianas están más desprotegidas que los hombres en materia de ingresos y beneficios institucionales en los sistemas de salud. Es importante notar que para las mujeres que dedicaron su vida al trabajo doméstico y cuidado de los hijos, el asumir los roles femeninos tradicionales a lo largo de su vida representa un cierto sacrificio material. Durante los años de matrimonio, se vieron sometidas a depender económicamente del cónyuge, y al llegar a la vejez quedan al margen de los sistemas de seguridad social cuando el esposo no es pensionado.

La situación de precariedad de los ancianos y la carencia de beneficios institucionales a menudo es mitigada por las redes sociales con las que cuentan, desde la familia hasta la integración a la comunidad o a redes difusas en el espacio, como amigos u asociaciones. Capron y González (2010) muestran que casi 90% de los adultos mayores de 65 años de la zona metropolitana de la Ciudad de México vive en un entorno familiar. Sin embargo, ello no garantiza un apoyo en todos los casos.

De acuerdo con los estudios sociodemográficos anteriormente mencionados, las trayectorias de vida de los adultos mayores, que comprenden aspectos como la educación y el empleo, parecen estar determinando la situación de bienestar en la que se encuentran en la actualidad. Tales trayectorias se ubican en el contexto de desarrollo del país y de la ciudad, lo que apoya la idea de considerar un modelo socioespacial complejo para comprender al adulto mayor y su proceso de envejecimiento.

Analizar la situación de los adultos mayores de manera sistémica ha sido promovido principalmente en el campo de la salud. Wong y Lastra proponen que: “Es necesario entender el proceso del envejecimiento como un fenómeno dinámico y multidimensional, en el que los estilos de vida de las diferentes generaciones y los ambientes —tanto sociales como físicos— a los que están expuestos los individuos tienen efectos en el deterioro de su salud, por lo tanto, en su estado al llegar a una edad avanzada. Este deterioro necesariamente está asociado con aspectos laborales, económicos y familiares que influyen en el bienestar de la población” (2001, p. 519). Es la perspectiva holística y sistémica del proceso de envejecimiento la que ha guiado esta investigación tanto en su diseño metodológico, como en el análisis de los datos, como se verá a continuación.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para este estudio es cualitativa, basada en entrevistas a profundidad, con énfasis en las trayectorias biográfica, residencial, laboral y educativa de los entrevistados. El guion de entrevista dio especial importancia a los lugares en donde se desarrolló la trayectoria de vida de cada entrevistado, en sus diferentes aspectos y actividades.

La muestra se eligió a partir de un análisis socioespacial a nivel de la zona metropolitana de la Ciudad de México,⁵ que indicó las zonas con mayor proporción de adultos mayores, diferenciadas por estrato socioeconómico. Se eligieron 10 barrios en función de varios criterios: la ubicación (centro-periferia), la década de incorporación del municipio a la mancha urbana (de 1940 a 1990) y el nivel de marginación (alto-bajo). En cada barrio se realizó un trabajo de observación etnográfica con el fin de observar sus características generales (vida social, equipamientos, servicios) y elaborar una estrategia de acercamiento a los adultos mayores que se podrían entrevistar. Se decidió realizar 10 entrevistas en cada barrio, cinco a hombres y cinco a mujeres mayores de 60 años, debido al tiempo y complejidad de las mismas. Las 100 entrevistas realizadas se distribuyen proporcionalmente por colonia, nivel de marginación y sexo (tabla 1).

⁵ Análisis realizado por el doctor Salomón González, en el Laboratorio de Análisis Socioterritorial de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, a partir de los datos censales de 2000.

Tabla 1
Muestra de estudio

Delegaciones y municipios incorporados a la ZM, por décadas	Nivel de marginación		Total de entrevistas
	bajo 5 hombres 5 mujeres	alto y medio-alto 5 hombres 5 mujeres	
Ciudad central (1940)	Narvarte	Morelos-Tepito	20
Coyoacán (1950)	Romero de Terreros	Pueblo de Los Reyes	20
Naucalpan (1960)	Ciudad Satélite	Bosques de Moctezuma	20
Neza (1970)	Bosques de Aragón	Evolución	20
Ixtapaluca (1980)	Unidad habitacional Los Héroes	La Cañada	20
Total	50	50	100

Fuente: elaboración propia

Se presentan resultados preliminares, con énfasis en las trayectorias de vida que ilustren los procesos de envejecimiento en relación con el contexto histórico en el que se desarrollaron, a fin de responder al planteamiento principal de este trabajo: ¿qué papel ha jugado la ciudad en la construcción de las condiciones de vida de los adultos mayores que actualmente habitan la zona metropolitana de México? Y con especial atención en las condiciones de salud y de ingresos, pues son básicas para la formación de sus representaciones y prácticas socioespaciales.

Las trayectorias de vida se tratan en el orden individual y colectivo, tomando las dimensiones de espacio y tiempo como principales categorías de análisis. Las trayectorias biográficas, residenciales, educativas, laborales, que van desde la infancia o momento de llegada a la ciudad, se observan en función de la memoria histórica de la ciudad, considerando las distintas escalas territoriales desde las que se ha construido la experiencia urbana (la casa, el barrio, la ciudad, el país).

TRES CASOS DE ESTUDIO

Dos advertencias antes de abordar los casos de estudio. En primer lugar, no se pretende generalizar los resultados de estos casos al resto de la población

mayor de 60 años de la zona metropolitana. La intención es comprender la manera en que las trayectorias biográficas particulares se han ido construyendo en el marco del sistema de desarrollo económico, social y político, que ha dado lugar a situaciones diferenciadas de calidad de vida de los adultos mayores. Son ejemplos de la manera en que se puede proceder en un análisis cualitativo de cada caso, que sigue el principio (mencionado al inicio de este trabajo) de que el proceso de envejecimiento se “triangula” entre las condiciones personales, sociales y contextuales coexistentes en cada momento de la vida del individuo.

En segundo lugar, se debe advertir sobre las precauciones tomadas al analizar las narrativas libres de las historias de vida. El discurso obtenido por este método no debe tomarse como una historia única y verdadera, sino como una representación que el sujeto construye de su propia vida, a partir de una selección de recuerdos que permiten hilar su trayectoria, darle sentido, situarse como el protagonista. El narrador construye su propia identidad a través de un *script* o libreto en el que él juega un papel determinado (Vila, 1997).

Los tres casos presentados a continuación fueron elegidos porque ejemplifican situaciones altamente diferenciadas de los procesos de envejecimiento en relación con la experiencia de la ciudad, la calidad de vida que ésta proporciona, y la que se adquiere por medio de las estrategias individuales de desarrollo educativo, laboral, de inserción en redes sociales o de adquisición de vivienda. Se ve cómo las trayectorias de vida de cada una de las personas entrevistadas han sido el resultado de la combinación de factores contextuales (economía nacional, políticas públicas), sociales (posición en la estructura social, inserción en redes sociales) y personales (estados de salud física y psicológica, habilidades, estrategias de obtención de recursos, etcétera).

Marginación y pobreza urbana: la vida de autoconstrucción de Toribia

Se usa aquí el concepto de autoconstrucción en un doble sentido. Por un lado, haciendo referencia a la manera en que los proyectos y las decisiones personales que se toman, conforme a los deseos o en respuesta a las condiciones que las circunstancias imponen van construyendo la vida con el paso del tiempo: “todos somos arquitectos de nuestro propio destino”, como indica la célebre frase. Por otro, tomando el término por su alusión a la construcción de la casa en condiciones precarias: con recursos propios, sin ayuda de ingenieros o ar-

quitectos que propongan un diseño, la vivienda se va edificando conforme la familia va teniendo dinero. Muchas veces son los propios habitantes quienes intervienen en la construcción, sin tener necesariamente las competencias, sino que la necesidad y la urgencia de un techo obliga a colocar ladrillos, láminas y tuberías improvisadas.

Toribia es adulta mayor de 60 años, residente de la zona marginada de La Cañada, su vida ejemplifica los dos sentidos de la autoconstrucción, tanto biográfico como residencial. Desde muy pequeña se vio obligada a tomar las riendas de su vida, en cada etapa la construyó como quería y podía. Lo mismo pasó con su situación residencial, le tocó llegar a un terreno baldío a construir casa con los recursos que tenía a la mano por lo menos cuatro veces, tres de ellas en la Ciudad de México.

Es originaria de Hidalgo, aunque residió hasta los 12 años en San Luis Potosí; creció en una familia de campesinos; no recibió ninguna educación, hasta la fecha es analfabeta. Tuvo que huir de su casa porque su padre la había comprometido por interés económico, con un hombre mucho mayor que ella. Aprovechando que tenía familiares en la Ciudad de México, su mamá la envió ahí para alejarla de dicho compromiso. Su llegada a la capital fue inesperada, ni siquiera llevaba ropa, por lo que también se vio obligada a trabajar, inició como empleada doméstica desde los 12 años. A los 14 años se casó y en la búsqueda de una vivienda, la pareja “tuvo la oportunidad” de invadir unos terrenos en el pedregal de Santo Domingo, en la delegación Coyoacán, en la época del gobierno de Luis Echeverría. La noche de la invasión, marcaron el terreno con cal y palos, durmieron bajo un techo de plástico y al cabo de algunos meses ya habían levantado un cuarto de madera, cartones y láminas. Poco tiempo después se mudó a Santa Cruz Meyehualco, en Iztapalapa, porque su marido consiguió trabajo en la zona. Ella comenzó a trabajar como pepenadora y le ofrecieron un terreno ahí mismo. Nuevamente, Toribia y su marido construyeron una vivienda precaria. La pareja, aún sin hijos, decidió ir a vivir a Hidalgo para dedicarse a cultivar el campo. Él dejó su trabajo en Teléfonos de México y ella como pepenadora. Traspasan el lote de Santo Domingo para adquirir terrenos en Hidalgo, adonde llegaron nuevamente a construir una vivienda.

Después de tres malos años de trabajo en el campo, decidieron volver a la ciudad. Ella relata que “por fin se asientan” en la casa que dejaron en Santa Cruz Meyehualco cuando nació su primer hijo. Sin embargo, volvieron a vender esa casa para regresar a probar fortuna en Hidalgo; regresaron a la zona

metropolitana cuatro años más tarde, a principios de los noventa, con tres hijos, sin recursos, sin empleo y sin un lugar de residencia. A diferencia de las décadas anteriores, para esa época resultaba bastante caro adquirir terrenos en las zonas donde antes habían logrado asentarse. La única posibilidad fue comprar a una organización del Partido Revolucionario Institucional, que había invadido terrenos inhóspitos en Ixtapaluca, en una colonia que bautizaron como La Cañada. Por 1,500 pesos de enganche y 3,500 más, la lideresa les asignó un pedazo de tierra en donde, por cuarta vez, Toribia y su esposo improvisaron una casa con materiales precarios. Nuevamente, comenzaron a vivir sin agua potable, sin drenaje, sin luz, sobre tierra y lodo, a tres horas del centro de la ciudad.

Es importante mencionar que aunque ella relata que “vende” y “compra” terrenos, tanto en la ciudad como en el campo, se trataba en realidad de traspasos informales debido a la irregularidad legal de los mismos. En el caso de la ciudad, siempre se trató de lotes sin ningún tipo de servicio urbano, y nunca tuvo títulos de propiedad, por lo que no pudo obtener muchas ganancias de esas transacciones económicas. Además, estaba latente la incertidumbre de ser desalojados por quien reclamara los terrenos. Los habitantes de La Cañada, incluyendo a Toribia, relatan con tristeza, algunos con lágrimas en los ojos, los tres desalojos violentos que han sufrido, en los que vieron cómo lo poco que habían construido se derrumbaba bajo la fuerza de los vehículos pesados de los granaderos.

Toribia llega a los 60 años en condiciones de pobreza extrema y poco saludable. Al momento de entrevistarla está prácticamente ciega y tiene problemas en las piernas, que sólo le permiten caminar un poco al interior de su vivienda. Ya no sale y depende de su hijo menor para realizar cualquier actividad, dentro o fuera del hogar. Su esposo, de 66 años, se vio obligado a emigrar a Estados Unidos tres veces desde que se mudaron a La Cañada para conseguir dinero para la casa, y para las costosas operaciones de Toribia. Ella actualmente está sin empleo y ya no tiene la fuerza ni los recursos para poner las ventanas y las puertas a los cuartos que pudieron levantar con lo que él enviaba de Estados Unidos. La esperanza de ambos es que el hijo mayor, que emigró también a Estados Unidos y que logró titularse como ingeniero, aporte a la economía familiar. Por el momento viven de los pocos dulces y refrescos que venden a los vecinos. No pueden inscribirse al programa 70 y más, que les otorgaría 500 pesos mensuales, porque todavía no cuentan con la edad requerida. Cuando requiere de atención médica, es transportada en triciclo a la clínica de salud

de la unidad habitacional San Buenaventura, ubicada a unos kilómetros de La Cañada. Los gastos médicos y de medicamentos son pagados por la propia familia, pues no cuentan con ningún tipo de seguridad social.

Capital cultural y capital económico: Víctor, un profesional exitoso

En el otro extremo de la escala social se encuentra Víctor, un ingeniero jubilado de 85 años. Vive en una colonia de estrato social alto de la Ciudad de México, en compañía de su esposa y de su hija. Manifiesta gozar de buena salud y eso refleja con su aspecto durante la entrevista. Además de tratar de mantener una vida sana (ejercicio, filosofía de la vida, etcétera), tiene un seguimiento médico frecuente en el hospital de Petróleos Mexicanos (Pemex), en donde él y su esposa tienen derecho a atención gratuita de primera calidad. Los medicamentos también son gratuitos. La autonomía financiera que le permite su pensión y las rentas de sus inversiones acumuladas a lo largo de su vida, le dan libertad en la toma de decisiones y en su cotidianidad. Tiene auto disponible a la puerta, lo cual le facilita desplazarse en la ciudad para cualquier diligencia, aunque ya no sale mucho. Va al banco para dar seguimiento a sus ahorros, y todos los miércoles se reúne con sus amigos “de la generación” de la escuela de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para tomar un café. Sus otras relaciones sociales son promovidas por su esposa y por las redes familiares. Suelen pasar los fines de semana en su casa de campo en Cuernavaca, a una hora de la ciudad.

Víctor no proviene de una familia acomodada. Por el contrario, nació en La Merced, uno de los barrios más pobres de la Ciudad de México de la época. Sus padres se ganaban la vida fabricando bolsas de papel en casa. Él y sus hermanos fueron enviados a internados públicos para que pudieran cursar primaria y secundaria. La familia hizo esfuerzos para escalar socialmente, a través de la adquisición de terrenos a crédito, y para proporcionar educación universitaria a los hijos, quienes colaboraron con los gastos de la casa en cuanto pudieron trabajar. Apenas titulado, Víctor ingresó al mercado de trabajo, en donde obtuvo fácilmente empleos bien remunerados. Le tocó vivir en una época en la que había una oferta importante de trabajo para ingenieros calificados en un país que había apostado su desarrollo económico a la industria.

A Víctor se le presentó la oportunidad de colocarse en Pemex, en donde tuvo una carrera profesional exitosa, tanto desde el punto de vista profesional

como económico. La empresa le pagó estudios de especialidad, lo que le dio acceso a puestos cada vez más altos. Al casarse, rentó un departamento sólo por un año, en seguida obtuvo un crédito para comprar casa en una de los barrios de clase media alta que estaba desarrollándose en los costados de la avenida Insurgentes. Invirtió el excedente de su salario en la compra de bienes inmuebles con plusvalía en otros sectores de la ciudad. Más tarde, estas inversiones le sirvieron para comprar sin dificultad la casa que ahora tiene en una zona exclusiva de la ciudad, sin mermar sus ingresos regulares.

Se puede afirmar que la buena salud física y financiera de Víctor se debe a la combinación de diversos factores, tanto personales como de contexto: por un lado, la oportunidad de acceso a la educación superior, que se tradujo en empleo seguro, con excelentes prestaciones; por el otro, las estrategias personales de escalamiento social (búsqueda de inversiones y generación de capital) que le proporcionaron una vida cómoda. Una base educativa y laboral le ha permitido el acceso a una atención médica de primera calidad a bajo costo a lo largo de su vida, así como mantener una situación económica holgada (pensión más rentas), poco común en la mayoría de los adultos mayores de esta zona metropolitana.

Los vecinos entrevistados en la misma colonia tienen un perfil similar: estudios universitarios, carreras profesionales en trabajos bien remunerados, adquisición de bienes a crédito, trayectorias de rápido ascenso social.

*Estabilidad del empleo y acceso a la propiedad:
Daniel emigra a la periferia urbana*

El caso de Daniel es diferente por muchos elementos. A pesar de que es 26 años menor que Víctor, tiene salud más deteriorada: problemas de la columna y padece diabetes. Acaba de cumplir 60 años y está tramitando su jubilación para tener una vida más tranquila.

Nació en un lugar apartado del estado de Puebla, en el seno de una familia de campesinos. A él le hubiera gustado ejercer esta actividad, pero en su juventud el campo “no daba para vivir” y se vio obligado a emigrar a la ciudad, en donde estaban las principales fuentes de empleo. Cursó hasta segundo grado de secundaria con grandes dificultades, pues en su pueblo sólo había primaria y para llegar a la secundaria había que caminar varios kilómetros. Gracias al apo-

yo de redes familiares, Daniel migró a la ciudad a los 16 años. Primero vivió con sus primos en un cuarto que rentaban en las inmediaciones de la fábrica donde trabajaban como obreros, luego se mudó con su hermano, también obrero en Bimbo. Dado que no era mayor de edad, no podía tener un empleo formal. Se colocó como velador en un estacionamiento público en el Centro Histórico. Luego aprendió a manejar y subió de categoría: se hizo “estacionador” de autos, ocupación que ejerce hasta la fecha. El salario no es bueno, lo atractivo son las propinas y la posibilidad de sacar dinero extra lavando los autos de los clientes. Desde su ingreso formal a la empresa, se afilió al sindicato, en donde le aconsejaron mantener un empleo seguro con prestaciones (seguridad social y pensión).

Siguió el consejo y sigue en la misma empresa de estacionamientos desde hace 44 años, recibe un salario fijo de 3,000 pesos mensuales (250 dólares aproximadamente), que puede llegar a duplicarse cuando las propinas son buenas. El seguro social ha representado para Daniel y su familia un apoyo crucial, pues le permite recibir un tratamiento médico que sería bastante caro en servicios privados de salud. Por ejemplo, tiene chequeos frecuentes por su diabetes y por su problema de columna, mientras su esposa recibe tratamiento por un cáncer de mama.

Con los ahorros de toda su vida, él logró adquirir una propiedad. Vivió 42 años en la colonia San Felipe de Jesús, a 30 minutos del centro de la ciudad, donde está su trabajo. Se sentía arraigado a su barrio y aunque le hubiera gustado comprar ahí, no tuvo dinero suficiente ni buenas probabilidades de obtener crédito. La única posibilidad de compra fue en la periferia lejana de la ciudad. Desde 1996, Daniel hace un trayecto diario de aproximadamente tres horas para ir a su trabajo, y otro tanto de regreso. Las seis horas diarias para llegar al Centro Histórico son pesadas, y este es uno de los motivos por el cual desea jubilarse. Aunque es baja, la pensión le proporcionará la tranquilidad de un ingreso seguro, sobre todo porque no paga renta y de tener atención médica del seguro social.

Tiene proyectos para la jubilación pero no están todavía claros, planea abrir un negocio en la unidad habitacional donde vive. Uno más de los que ya existen, pues es una de las pocas posibilidades de autoempleo en una ciudad dormitorio. El centro comunitario local ofrece actividades deportivas y culturales, a las que asisten adultos mayores de la zona. Él podría unirse al grupo cuando disponga de más tiempo libre. Tampoco está aislado socialmente, pues

sus hijos compraron departamento en la misma unidad habitacional para estar cerca de los padres.

El caso de Daniel es representativo de una amplia proporción de la población citadina, que con niveles de estudios elementales y empleos estables, forma parte de las clases medias bajas en el ambiente urbano.

DISCUSIÓN FINAL

Volviendo al esquema de análisis propuesto para el estudio de la situación del adulto mayor, se puede decir que tanto las rs como la calidad de vida en el medio urbano en el que se desarrolló la vida de los entrevistados juegan un papel importante en su proceso de envejecimiento.

Las rs intervienen en distintos niveles de este proceso. Se relacionan con la dimensión subjetiva de la calidad de vida, y contribuyen a construir cierto sentimiento de bienestar o de satisfacción, dentro de las condiciones materiales o factores que la comprenden. Por otro lado, intervienen en el momento en que cada quien elabora su propia noción y experiencia del envejecimiento. Tanto el sentimiento de bienestar como la experiencia de envejecer se encuentran relacionados con el contexto en el que se ha desarrollado la trayectoria de vida de los entrevistados.

El estado de salud de Toribia es deficiente en comparación con otros adultos mayores que, como ella, apenas están llegando a los 60 años. Su situación se agrava porque se encuentra en condiciones de alta marginación: sufre de extrema pobreza (vivienda precaria, carencia de servicios básicos, sin ingresos), sus bajos niveles de estudio la han hecho dependiente de otros para exigir derechos en cuanto a acceso a programas gubernamentales de apoyo social, su trayectoria de empleo informal no le dio acceso a ningún tipo de pensión ni seguridad social, sus problemas de salud no se atienden adecuadamente porque carece de recursos económicos y porque no es beneficiaria de ningún programa de salud pública. En tales condiciones, padece su vejez y su pobreza. Gracias a su afiliación a la organización política que invadió los predios, logró asentarse en un terreno y construir una vivienda precaria, aunque siempre la acecha la incertidumbre de un nuevo desalojo. Especulando sobre su caso, en relación con el desarrollo urbano, le hubiera convenido permanecer en alguna de las colonias en donde había logrado asentarse irregularmente, como Santo Domingo

o Santa Cruz Meyehualco, debido a la plusvalía que adquirieron esos terrenos por su ubicación y por los niveles de urbanización que alcanzaron en una o dos décadas.

Por otro lado, la salud, la actitud ante la vida, la experiencia de vejez y las condiciones de existencia de Víctor son más favorables, a pesar de ser 25 años mayor que Toribia. Su trayectoria educativa se tradujo en una carrera laboral que le dio la posibilidad de construirse un futuro y condiciones de envejecimiento confortables. Cuenta con un capital económico que le permite vivir cómodamente en una colonia que cuenta con todos los servicios o bien puede pagar para solventar alguna carencia (paga entre 800 a 1,000 pesos cada dos semanas para llenar la cisterna de agua de la casa, dos terceras partes del salario de Daniel). Su empleo le proporcionó una pensión adecuada para cubrir sus necesidades y, sobre todo, una atención médica de alta calidad para él y su pareja, lo que le permite tener buena salud a sus 85 años. Sus redes sociales se fincan en la familia y también en su trayectoria educativa, pues ve frecuentemente a sus colegas de generación del IPN, de donde se tituló en 1958.

La animosidad y actitud de Víctor es también más positiva que la de Daniel, quien a sus 60 años, se queja de sus problemas de salud y expresa sentirse “viejo”. La estabilidad de su empleo, su afiliación sindical y al Seguro Social le permiten concretar su proyecto de retirarse con una pensión, que aunque precaria, será constante, y le permite conservar su acceso de atención médica para él y para su esposa. Caso contrario al de Toribia, quien llega a la vejez sin estos apoyos. Si su esposo hubiera permanecido en el sistema de empleo formal trabajando para Teléfonos de México, gozaría de tales prestaciones.

En los tres casos, se observa que las trayectorias de vida estuvieron marcadas por decisiones que los entrevistados tomaron en momentos en los que el contexto histórico se les presentó como una posibilidad de existencia. Tales decisiones fueron construyendo las condiciones de vida en la edad adulta y el cúmulo de experiencias de vida dio lugar a RS tanto de la calidad de vida como del propio proceso de envejecimiento.

Las estrategias individuales y las RS que los adultos mayores han creado sobre la vejez no son los únicos factores que cuentan en la calidad de vida; también se deben considerar las características propias del contexto. El hecho de que la zona metropolitana de la Ciudad de México no sea considerada como una sola entidad, sino que esté distribuida en territorios de estados, administrativa y políticamente diferentes, genera desigualdades notables en los derechos

a apoyos gubernamentales y acceso a servicios para los adultos mayores. Hasta el momento, las políticas de apoyo a los adultos mayores han sido más favorables para los residentes del Distrito Federal que para quienes residen en las zonas conurbadas del Estado de México, particularmente en lo que concierne al monto de los apoyos, el acceso a ellos, servicios de salud y gratuidad en cierto tipo de transportes urbanos. No todos los adultos mayores de la zona metropolitana tienen las mismas oportunidades de apoyo gubernamental, indispensable en un país de fuertes diferencias sociales.

Por otro lado, se observa que la combinación entre trayectorias educativas y empleo formal proporciona una mayor calidad de vida durante la vejez, debido a la tranquilidad de acceso a una pensión, aunque sea precaria, así como a los sistemas de salud, cada vez más requeridos para los más ancianos. La informalidad del empleo en las mujeres o la carencia de éste debido a su condición de amas de casa no les proporciona seguridad en la vejez, pues no tienen derecho a ningún tipo de seguridad social. La seguridad en el empleo también se relaciona con el acceso a la vivienda, no sólo por el mantenimiento de un salario fijo, sino porque facilita la obtención de créditos para casa.

Para quienes estuvieron mejor posicionados, el acceso a la vivienda fue posible en zonas más céntricas de la ciudad, que adquirieron mayor plusvalía a lo largo de los años. Los más desfavorecidos se han visto obligados a adquirir vivienda de manera informal, a través de la compra de predios irregulares y sin servicios. El crecimiento y la expansión de la ciudad los ha llevado a territorios cada vez más lejanos de las zonas céntricas más consolidadas, mejor urbanizadas y que han acumulado equipamientos de buena calidad durante varias décadas.

La calidad de vida que la Ciudad de México brinda actualmente a los ancianos desfavorece el uso del espacio urbano y el aprovechamiento de los recursos que éste ofrece. Los adultos mayores de la periferia urbana deben pagar caro el acceso a la ciudad, a sus centros culturales, educativos o de entretenimiento, debido al costo y la mala calidad de los transportes, poco adaptados para personas con problemas de movilidad. Para quienes viven en zonas más céntricas, el problema no es tanto el acceso, como la lucha por un espacio público sobresaturado y hostil para personas de edad avanzada, como se observó en otro estudio (De Alba, 2010). En ésta, como en otras ciudades (Membrado, 2010), cada anciano desarrolla estrategias para negociar con los espacios, con los tiempos, acomodando sus actividades, deseos y esfuerzos, al estilo de vida que

le va marcando su propio proceso de envejecimiento. Como se ha visto, cada persona mayor utiliza los recursos de los que dispone para sobrellevar su vida en las condiciones que el contexto le impone.

BIBLIOGRAFÍA

- Altman, Irwin y Bárbara Roff (1987), "World Views in Psychology Trait, Interaction, Organismic and Transactional Perspectives", en Stokols, D. e I. Altman, *Handbook of Environmental Psychology*, Nueva York, Wiley.
- Blanco, Amalio (1985), "La calidad de vida: supuestos psicosociales", en Morales, José *et al.*, *Psicología Social Aplicada*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 159-182.
- y Fernando Chacón (1985), "Evaluación de la calidad de vida", en Morales, José *et al.*, *Psicología Social Aplicada*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 183-210.
- Boltvinik, Julio (2001), "Aspectos conceptuales y metodología para el estudio de la pobreza", en Scheingart, Martha (coord.), *Pobreza en condiciones de vida y salud en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México.
- Bosi, Eclea (1979), *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Capron, Guénola y Salomón González (2010), "Movilidad residencial de los adultos mayores y trayectorias de vida familiares en la ZMCM", *Alteridades*, núm. 39, pp. 67-78.
- De Alba, Martha (2010), "El sentido del lugar y la memoria urbana: envejecer en el Centro Histórico de la ciudad de México", *Alteridades*, núm. 39, pp. 41-55.
- De Miguel, Armando (2005), *El arte de envejecer*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fischer, Gustave Nicolas (1992), *Psychologie Sociale de l'Environnement*, Québec, Editions Privat.
- Gomes, María (2001), "Hogares e ingresos en México y Brasil. Tres generaciones de jefes y jefas adultos mayores en diferentes contextos institucionales", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 16, núm. 3, pp. 635-669.
- Halbwachs, Maurice (1950), *La mémoire collective*, París, PUF.
- Ham, Roberto (2002), "Trabajo y jubilación. Insuficiencia actual y cambios necesarios", *Demos*, núm. 15, pp. 37-38.

- Hareven, Tamara (1978), "La última etapa de la vida: la adultez y la vejez históricas", en Erikson, E. H. (coord.), *La adultez*, México, FCE, pp. 298-318.
- Huenchuan, Sandra (2003), "La política de vejez en Chile. Análisis de los enfoques teóricos que la sustentan y la inclusión/exclusión de las deferencias de género y étnicas", *Envejecimiento demográfico y políticas públicas para adultos mayores. México e Iberoamérica ante el nuevo siglo*, México, UNAM.
- Jodelet, Denise (1991), "Mémoire de masse: le coté moral et affectif de l'histoire", *Bulletin de Psychologie*, núm. 405, tomo XLV.
- (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Jodelet, Denise, *Représentations Sociales*, París, PUF, pp. 31-61.
- Membrado, Monique (2010), "Experiencias de envejecer y experiencias urbanas: un estudio en el suroeste francés", *Alteridades*, núm. 39, pp. 57-65.
- Montes de Oca, Verónica (2002), "Participación, organización y significado de las redes de apoyo comunitario entre hombres y mujeres adultas mayores: la experiencia de la colonia Aragón en la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México", documento presentado en la Reunión de Expertos en Redes de Apoyo Social a Personas Adultas Mayores: el Rol del Estado, la Familia y la Comunidad, Santiago de Chile, 9-12 de diciembre.
- (2001), "Desigualdad estructural entre la población anciana de México. Factores que han condicionado el apoyo institucional entre la población de 60 años y más en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 16, núm. 3, pp. 585-613.
- Moscovici, Serge (1961), *La Psychanalyse, son Image et son Public*, París, PUF.
- Partida, Virgilio (1999), "Perspectiva demográfica del envejecimiento en México", en *Envejecimiento demográfico en México: retos y perspectivas*, México, Conapo, pp. 27-39.
- Thompson, Paul, Catharine Itzin y Michele Abendstern (1990), *I Don't Feel Old. The Experience of Later Life*, Oxford University Press.
- Vila, Pablo (1997), "Hacia una reconstrucción de la antropología visual como metodología de investigación social", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, vol. III, núm. 6, pp. 125-167.
- Wong, Rebeca y María Lastra (2001), "Envejecimiento y salud en México: un enfoque integrado", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 16, núm. 3, pp. 519-544.

Las diferencias de género en matemáticas: una realidad poco atendida desde las representaciones sociales

SONIA URSINI

Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las investigaciones que se desarrollan en el campo de la educación matemática tienen como objetivo principal la búsqueda de estrategias y metodologías tendientes a favorecer el aprendizaje de esta disciplina. Con este propósito, la mayoría de los estudios analizan el desempeño del estudiantado, los aprendizajes que logran y sus procesos cognitivos. Se identifican y analizan también los errores que cometen los estudiantes al trabajar con los temas que conforman el currículo de matemáticas de distintos niveles educativos y se señalan las dificultades que encuentran. Partiendo de distintos enfoques psicológicos y pedagógicos, se proponen estrategias de enseñanza, se diseñan materiales y se escriben textos; se indaga sobre los conocimientos de los profesores, sus concepciones y sus prácticas docentes; se estudian las interacciones que se establecen en la clase de matemáticas entre el alumnado y con el profesor; se reflexiona, desde posturas filosóficas distintas, sobre la naturaleza de las matemáticas y su apren-

dizaje. Si bien en menor medida, se estudian también las actitudes, la autoconfianza y las emociones que despierta esta disciplina, y se aborda, desde distintas perspectivas, la problemática de género y matemáticas. Recientemente se ha empezado a incursionar también en el estudio de las representaciones sociales (rs) (Moscovici, 1976, 1984) que distintos grupos tienen de esta disciplina. Sin embargo, en México, los estudios que se orientan hacia los aspectos sociales que rodean la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas siguen siendo escasos. En particular, los estudios de género y matemáticas tienen muy poca tradición.

En este capítulo se presenta una breve reseña de los estudios de género realizados en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas resaltando, en particular, los aportes de los estudios, si bien todavía muy escasos, realizados desde la perspectiva de las rs. Se llegó a la conclusión de que más que seguir buscando las supuestas carencias de las mujeres para ser exitosas en matemáticas, sería necesario voltear la mirada hacia la disciplina misma y su función social. Se señala además, que la teoría de las rs ofrece perspectivas y metodologías interesantes para ese tipo de estudios, dado que permite indagar, por ejemplo, cómo y por qué en las sociedades se fomenta la construcción de una percepción de las matemáticas como una disciplina fundamental para la formación de los y las ciudadanas, aunque al mismo tiempo, profundamente excluyente (muy difícil, sólo para una minoría muy inteligente, más apta para hombres que para mujeres).

EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y GÉNERO

A lo largo de muchos siglos las mujeres habían sido excluidas de las matemáticas, así como de estudios universitarios en general, y no habían tenido acceso a carreras de tipo científico, consideradas aptas sólo para hombres, a pesar de que siempre han destacado algunas que han hecho aportaciones importantes a esta disciplina. Pero como se puede apreciar en los textos que mencionan a mujeres matemáticas, los nombres que se citan difícilmente pasan de quince. Es el caso por ejemplo de: Teano (de la escuela pitagórica), Hipatia de Alejandría, Sonia Kovalevskaya, Sophie Germain, Emmy Noether, y algunas más que fueron destacando durante 2500 años de historia. Con todo y estas valiosas y reconocidas contribuciones, es preciso señalar que aún en el siglo xx algunas universidades, consideradas de prestigio, no admitían mujeres. Baste recordar,

por ejemplo, que la Universidad de Harvard permitió el acceso a las mujeres en 1965 y la Universidad de Columbia lo hizo apenas en 1983.

Para los años setenta, en casi todo el llamado *mundo occidental* las mujeres ya habían conquistado ciertos derechos y equidad de género, por lo menos en el ámbito formal, y es entonces cuando se incrementa la preocupación acerca de la relación entre mujeres y matemáticas y se va incrementando el número de estudios cuyo propósito es documentar y analizar las diferencias en el aprendizaje matemático de ambos géneros (Fennema, 1974). Inquietaba, por ejemplo, que a pesar de que ya tenían abierto el acceso a la carrera de matemáticas, o las que implicaban su estudio, en casi todas las universidades, muy pocas mujeres se acercaban a ellas. ¿Por qué las mujeres no se interesaban por las matemáticas? ¿Por qué no había un equilibrio de género en las carreras que implicaban este tipo de conocimiento? ¿Se concebían las matemáticas del dominio masculino? ¿O las mujeres, en efecto, tenían mayores dificultades que los hombres para aprender matemáticas? Éstas fueron algunas de las preguntas que motivaron y siguen motivando muchos de los estudios de género y matemáticas.

A pesar de que las investigaciones realizadas por varias décadas en distintos países no reportan diferencias de género muy marcadas en el desempeño matemático, las respuestas que la mayoría de las personas suelen dar aun hoy y que, desde la teoría de las RS, revelan el *sentido común* que domina en nuestras sociedades en relación con las matemáticas y su aprendizaje, y además ponen de manifiesto percepciones de género muy arraigadas con relación a esta disciplina. Por ejemplo, se suele considerar que: “las matemáticas son muy difíciles”, “son más aptas para los hombres”, “son poco atractivas para las mujeres”, “su aprendizaje requiere de una mente racional, no característica de las mujeres”. Aun en años muy recientes hay quienes insisten, por ejemplo, en preguntarse si las mujeres tienen la misma capacidad que los varones para destacar en matemáticas. Adhiriéndose a este tipo de ideas, por ejemplo, en enero de 2005 Lawrence Summers, entonces presidente de la Universidad de Harvard, quien atribuyó la baja presencia de mujeres en ciencias e ingeniería a las “aptitudes intrínsecas” características de su género.

Buscando otras posibles explicaciones de la escasa participación femenina en las carreras que implican matemáticas, se ha señalado también que dado que los espacios donde se hace o se emplean matemáticas suelen ser dominados por hombres, por lo general, ellas no son muy bien aceptadas, lo que puede favore-

cer su alejamiento y ser una de las causas que limite en este sentido el interés por el estudio de esta disciplina.

Si bien las diferencias en el desempeño matemático de hombres y mujeres son pequeñas, ha sido una constante, desde los años setenta, encontrar que en exámenes o pruebas de matemáticas las adolescentes, en promedio, suelen obtener calificaciones un poco más bajas que los varones (por ejemplo, resultados del Programme for International Student Assessment, 2000, 2003, 2010; Instituto Nacional para la Evaluación Docente, 2008, 2009). Esto sigue inquietando y, en aras de lograr una mejor equidad de género, se busca entender las causas. Las investigaciones tratan de identificar si hay partes específicas de las matemáticas que resulten particularmente difíciles para ellas, o si es un problema de falta de motivación, o de actitudes negativas hacia esta disciplina, o de baja autoconfianza para tener éxito en matemáticas.

En los últimos cuarenta años se han hecho estudios en cada una de estas direcciones. Usando distintos tipos de pruebas se han comparado los resultados de ambos géneros de distintas edades, distintos niveles educativos y distintas latitudes, analizando la influencia de los entornos escolares, familiares, sociales, así como los estereotipos de género dominantes. En 1996 Fennema resumía lo que se había encontrado desde la década de 1970 hasta el momento de su estudio. Comentaba que, al parecer, las diferencias de género habían ido disminuyendo, si bien a principios de los noventa seguían presentándose en algunos puntos específicos como, por ejemplo, en el aprendizaje de temas complejos de matemáticas, en las creencias personales acerca de las matemáticas y en la selección de carreras que implicaban matemáticas. Finalmente, Fennema señalaba que estas diferencias variaban según distintos factores, como el estatus socioeconómico, la etnicidad, la escuela y el profesor.

En efecto, al revisar los resultados de distintos estudios, se puede constatar que no siempre hay coherencia en los resultados obtenidos, hay quienes encuentran diferencias de género en ciertos aspectos en los que otros no las encuentran, lo cual corrobora el análisis de Fennema de acuerdo con el cual las diferencias de género en matemáticas dependen fuertemente del contexto en el cual se trabaja, del profesor, de la escuela, del grupo étnico, del nivel socioeconómico y sociocultural al que pertenece el estudiantado. Sin embargo, sólo en años recientes se han ido incorporando en las investigaciones enfoques socioculturales para tratar de explicar la construcción de las diferencias de género en matemáticas. Algunas de las aproximaciones actuales que siguen los

estudios de género y matemáticas se presentan en una investigación de Forgasz y colaboradores (2010), donde se ofrece una panorámica de los estudios que se están realizando actualmente en distintas partes del mundo.

En México el interés académico por las diferencias de género en relación con las matemáticas es relativamente reciente. Si bien ya en los años noventa se habían realizado algunas investigaciones al respecto, es a partir del año 2000 cuando empieza cierta continuidad en este tipo de estudios. A pesar de que en distintas universidades del país ha habido interés en indagar en este tema (es el caso de la Universidad de Guadalajara, la de Baja California, la de Aguascalientes, la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional), la información fluye con mucha dificultad, lo que indica también la urgencia de establecer redes de comunicación que permitan tener acceso a la información que se está generando alrededor de esta problemática.

Si se analizan los estudios sobre género y matemáticas realizados en la última década en nuestro país, se constata que la mayoría ha seguido el camino ya trazado por investigadores de otros países. Se han desarrollado investigaciones similares a las realizadas, por ejemplo, en Estados Unidos, Australia o Inglaterra, pero con población mexicana. Así, después de algunos estudios exploratorios en distintos niveles educativos, se corroboró que en nuestro país también hay diferencias de género en matemáticas (Bosch y Trigueros, 1996; González, 2003). Se hicieron estudios con poblaciones más pequeñas, generalmente de escuelas públicas, sobre temas de matemáticas específicos. Algunos de los resultados concuerdan con los encontrados en otras latitudes, otros no. Rivera (2003), por ejemplo, tomó en cuenta que en el ámbito internacional se han reportado diferencias de género en problemas de visualización espacial, y abordó este tópico con 231 estudiantes de secundaria (106 mujeres y 125 hombres de entre 13 y 15 años). Analizó las respuestas de los estudiantes a un cuestionario de 20 preguntas de opción múltiple y comparó el porcentaje de respuestas correctas, incorrectas y no contestadas de hombres y mujeres, sin embargo no encontró diferencias de género importantes. Sí hubo algunas en el tipo de respuestas erróneas que daba cada grupo, lo que lo llevó a sugerir que los adolescentes de ambos géneros podrían estar percibiendo los problemas planteados de manera distinta, y podrían estar difiriendo en la manera de abordarlos. También encontró que las mujeres dejaban más preguntas sin contestar que los varones, lo que corroboraba resultados ya previamente encontrados por

otros investigadores. Al entrevistar a cinco alumnas y cinco alumnos acerca de sus estrategias de solución, constató diferencias de género en los argumentos que usaban para justificar sus respuestas. Por ejemplo, mientras los varones apoyaban sus argumentos verbales con dibujos y representaciones bidimensionales, las mujeres solían hacerlo sólo a través de la palabra hablada.

Atendiendo los resultados que señalan que se encuentran diferencias de género en temas que requieren de una mayor abstracción, Real Ortega (2008) analizó las respuestas que dieron 133 estudiantes (67 mujeres y 66 hombres) de tercer año de secundaria a un cuestionario de 33 preguntas que involucraban distintos usos de la variable algebraica. Encontró que en 31 de las 33 preguntas los varones obtuvieron porcentajes más altos de respuestas correctas que las mujeres. También en este estudio, ellas tuvieron el porcentaje más alto de preguntas sin contestar. En particular, se encontraron diferencias significativas a favor de los varones en aquellas preguntas que requerían interpretar el significado de la variable involucrada y en los ejercicios que requerían pasar con flexibilidad entre distintos usos de la variable.

En otro estudio, considerando lo que señalan Auzmendi (1992) y Tobías (1993) de que se aprende más lo que es congruente con nuestras actitudes, se indagó si existían diferencias de género en las actitudes hacia las matemáticas. Campos (2006) obtuvo un resultado interesante al comparar las actitudes de 75 niños y 74 niñas de sexto año de primaria con 74 alumnos y 70 alumnas de tercer año de secundaria. Al aplicar la Escala Modificada de Actitudes de Fennema-Sherman (Doepken, Lawsky y Padwa, 1993) encontró que mientras en sexto de primaria, las niñas tenían una actitud hacia las matemáticas ligeramente más positiva que los niños, en tercero de secundaria la situación se invertía y eran los varones los que tenían una actitud ligeramente mejor que las adolescentes. También encontró que de sexto de primaria a tercero de secundaria tanto la autoconfianza para trabajar en matemáticas como la percepción de la utilidad de las matemáticas bajaba, independientemente del género.

En las últimas dos décadas ha habido también un interés creciente en investigar las diferencias de género en relación con el uso de la tecnología cuando se usa como apoyo para la enseñanza de las matemáticas. Si bien el propósito de usar la tecnología ha sido el de apoyar el aprendizaje del alumnado en general, se considera necesario determinar si, en nuestro país, su uso ayuda a disminuir o agudizar las diferencias de género, o si, quizás, independientemente del género, privilegia sólo a una parte de la población. Uno de los primeros

estudios en este sentido fue el de Ursini, Sánchez y Orendain (2004) quienes indagaron cómo iban cambiando las actitudes y la autoconfianza para trabajar en matemáticas del estudiantado de secundaria cuando usaban la tecnología como apoyo. Al analizar las respuestas dadas a una escala de actitudes por 439 estudiantes (228 mujeres y 211 varones) entre 12 y 15 años, no encontraron diferencias de género significativas en su actitud hacia la disciplina y hacia la que se enseña con computadora. Sin embargo, encontraron diferencias estadísticamente significativas, a favor de los varones, en autoconfianza.

En otro estudio Ursini, Ramírez y Sánchez (2007) encontraron que una actitud positiva hacia las matemáticas era más frecuente entre el estudiantado que usaba la tecnología, a pesar de que un alto porcentaje seguía teniendo una actitud neutra o negativa, sobre todo entre las mujeres.

En un análisis posterior, Sánchez y Ursini (2008) reportaron no haber encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre actitud y rendimiento y que, al parecer, el uso de la tecnología en la escuela secundaria pública mexicana no había tenido, hasta la fecha, un gran impacto en el aprendizaje de los contenidos matemáticos curriculares tradicionales. Señalaron que el rendimiento, independientemente del género y del uso o no de la tecnología, era en general muy bajo, si bien, en los tres grados de secundaria, los estudiantes que empleaban tecnología tenían un rendimiento ligeramente más alto que quienes no la empleaban.

Los estudios mencionados usaron sobre todo procedimientos estadísticos para procesar los datos obtenidos. Esto se justifica considerando que apenas se estaba incursionando en el campo y se tenía como propósito ofrecer una panorámica de qué pasaba en nuestro país con relación al género y las matemáticas. Si bien proporcionaron información muy interesante, quedó también en evidencia que el procesamiento estadístico de los datos no revelaba diferencias de género importantes y, mucho menos, sugería posibles causas de las pocas diferencias encontradas.

Con el propósito de ahondar en las diferencias de género con relación a las matemáticas y formular posibles razones para ello, se empezaron a desarrollar, al igual que en otros países, estudios de corte más cualitativo o que usaban un acercamiento híbrido (cuantitativo y cualitativo). Se indagó, por ejemplo, cómo influyen en la formación de dichas diferencias las relaciones que establece el profesorado de matemáticas con los varones y las mujeres. Este aspecto se estudió en educación primaria (Ramírez, 2006) y universitaria (Espinoza,

2007). Los datos mostraron que en los diferentes niveles educativos existe una tendencia de las estudiantes mujeres a ser mucho más pasivas que los varones en la clase de matemáticas. Ellas no siempre se atreven a contestar las preguntas que formula el profesor o a participar en una discusión en la clase, dejan este espacio a los compañeros varones.

Obtuvieron también evidencias de que el profesorado tiende a dar un trato diferenciado a niños y niñas, así como a hombres y mujeres, a pesar de que, por lo general, no lo hace de manera consciente. Se observó que su actuar refleja los estereotipos de género dominantes, culturalmente construidos e incorporados a su propia visión de cuáles son las facetas que caracterizan a hombres y a mujeres. Es interesante señalar que al preguntar al profesorado si en la clase tratan de forma diferente a estudiantes, según el género, la mayoría aseguraban que no, que para ellos todos eran iguales y todos tenían la misma capacidad para aprender. Sin embargo, al igual que en otras partes del mundo, en nuestro país también se observó que en los distintos niveles educativos se tiende a hacer a los varones preguntas que requieren de un pensamiento matemático más elaborado y abstracto. Esto se debe a que no es poco frecuente que los docentes consideren que los varones son *por naturaleza* más dotados para las matemáticas y que, por lo tanto, pueden obtener mejores resultados en esta disciplina por el solo hecho de haber nacido hombres. Por lo contrario, tienden a hacer preguntas que requieren un pensamiento más memorístico a las mujeres, por considerar que ellas tienen más dificultades con el razonamiento matemático y, por lo tanto, hay que ayudarlas a que obtengan buenas calificaciones evitando hacerles preguntas de ese tipo. A pesar de que consideren que las mujeres también pueden tener éxito en matemáticas, asumen que para ello es necesario que dediquen mucho más tiempo que los varones, se esfuerzen y sean disciplinadas. Con este modo de actuar, el profesorado no sólo va fomentando las diferencias de género en relación con las matemáticas, sino que va fortaleciendo también los estereotipos de género. No es de extrañar, por lo tanto, que cuando las estudiantes son sometidas a exámenes y pruebas de matemáticas obtienen, en promedio, resultados un poco más bajos que sus compañeros.

En un estudio longitudinal (Ursini y Sánchez, 2008) donde se dio seguimiento a un grupo de 539 estudiantes (293 mujeres y 246 hombres) de secundarias públicas durante tres años (430 aprendían matemáticas con el apoyo de la tecnología y, 109, no), se corroboró que, en general, con el tiempo bajaba la autoconfianza para trabajar en esta disciplina, mientras la actitud hacia las

matemáticas fluctuaba ligeramente, y en su gran mayoría era neutra o ligeramente negativa. Las pocas diferencias de género significativas que encontraron a través del tratamiento estadístico de los datos fueron a favor de los varones. Un análisis intragénero mostró que las niñas que usaban la tecnología tendían a tener una actitud significativamente más positiva que las que no la usaban, pero esto sucedió sólo en segundo de secundaria. En lo referente a la autoconfianza reportaron diferencias significativas, siempre a favor de los varones, pero únicamente en primero de secundaria y solamente en grupos que usaban tecnología. Los resultados se enriquecieron notablemente al entrevistar a 12 estudiantes mujeres y 13 hombres al final del estudio, donde pudieron constatar las distintas maneras que tienen hombres y mujeres de construir su actitud según su género. Estas diferencias pusieron en evidencia que estas construcciones reflejaban los estereotipos de género presentes en la sociedad mexicana.

EDUCACIÓN MATEMÁTICA, GÉNERO Y RS

A pesar del escaso número de investigaciones que hasta la fecha han usado la teoría de las RS (Moscovici, 1988, 1984, 1976) como marco teórico para analizar e interpretar problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y, en particular, con género y matemáticas, los resultados obtenidos han sido interesantes. En este apartado se comenta sobre este tipo de investigaciones.

Uno de estos estudios es el que realizaron Abreu y Cline (1998), quienes estudiaron las RS del aprendizaje de las matemáticas en escolares de escuelas primarias multiétnicas en Inglaterra. Para ello analizaron el discurso de niñas y niños en relación con situaciones en las que utilizaban esta materia. Indagaron acerca de sus creencias sobre esta disciplina y qué tan exitosos eran en ella. A través de algunos estudios de caso, obtuvieron información acerca de su comprensión de las RS del conocimiento matemático y de las identidades sociales presentes en la sociedad en la que vivían. Encontraron que tenían cierta comprensión del carácter social de las matemáticas, estaban familiarizados con las prácticas donde se usaban en la sociedad en la que vivían, tenían idea de cómo se asociaban con identidades sociales y consideraban que tener éxito en la materia abría la puerta a trabajos de “cuello blanco”. Sugieren que las distintas RS de los grupos estudiados (infantes, padres y maestros) contribuían a las dificultades que en-

contraban los niños en conciliar lo que aprendían acerca de la materia en casa con lo que aprendían en la escuela. Sugieren también que entender las rs de las matemáticas proporciona elementos para entender cómo algunos menores construyen su propia identidad social.

Un trabajo más reciente es el de Flores (2007), quien estudió las rs de género del profesorado de matemáticas en relación con el aprendizaje del alumnado, con el propósito de poner en evidencia las estructuras simbólicas de la categoría de género que subyacen en el imaginario colectivo de los docentes. A través del análisis de las interacciones en el aula, esta investigadora determinó que las rs, expresadas a través de creencias, actitudes, expectativas, valores y opiniones acerca de la capacidad matemática de los alumnos, influyen en las interacciones pedagógicas que establecen con ellos en el trabajo cotidiano en el aula, condicionando sobre todo el aprendizaje matemático de las mujeres. Destacó las relaciones de poder, el tipo de lenguaje, el tiempo de atención, el número y tipo de preguntas que hacían los docentes de ambos sexos a sus alumnos, y encontró que la combinación de todos estos elementos favorecía principalmente el aprendizaje matemático de los varones.

Las diferencias de género en las rs del profesorado mexicano de primaria con relación al uso de la tecnología han sido estudiadas por Rodríguez (2008). Esta investigadora hizo esta indagación en el personal docente acerca de Enciclomedia, un recurso tecnológico desarrollado para apoyar la enseñanza de las matemáticas y otras materias curriculares. Para detectar las rs (en 22 maestras y 8 maestros con un mínimo de tres años de experiencia docente) empleó la carta asociativa de Abric (1994); entrevistas semiestructuradas; videograbaciones de las clases de matemáticas (impartidas por maestras y por maestros) en las que el profesorado hacía uso de Enciclomedia.

Los resultados obtenidos pusieron en evidencia diferencias de género importantes en las rs que el profesorado tenía de esta herramienta. Mientras las maestras la consideraban como un recurso que les permitía añadir un componente afectivo a la enseñanza (señalaban, por ejemplo, que las volvía más atractivas y dinámicas, además de que motivaban al alumnado), los docentes varones resaltaban su aspecto utilitario y la concebían como un recurso más a su alcance que podía facilitarles la enseñanza de la materia. Rodríguez señala que, al analizar estas entrevistas, sobresalieron tres tópicos centrales relacionados con sus rs: la imagen social, el desarrollo profesional y las necesidades asociadas, la práctica docente.

En relación con lo primero, las docentes mujeres sentían que su imagen profesional dependía de su capacidad para usar Enciclomedia de manera eficiente. En contraste, los varones no daban importancia a este aspecto dado que, al parecer, asumían que la aceptación y respeto que tenían por parte de la comunidad no dependía del uso más o menos eficiente que podían hacer de ese recurso tecnológico. Con relación al desarrollo profesional y las necesidades asociadas, las docentes argumentaban que para ellas era importante y necesario recibir más entrenamiento tanto en el uso técnico de este recurso, como en sus aplicaciones pedagógicas. En cambio, los varones consideraban que el entrenamiento recibido había sido suficiente.

En cuanto al uso de la tecnología como apoyo para la enseñanza en el salón de clase, encontraron que la gran mayoría manifestó una actitud muy favorable, a pesar de que algunos eran renuentes a usarla. Las docentes manifestaron además su deseo de poder tener acceso a Enciclomedia también fuera de la escuela, lo que les permitiría explorar más a profundidad el medio y planear sus clases de manera más eficiente. En contraste, los varones no consideraron que eso fuera necesario.

Finalmente, Rodríguez señaló que la práctica docente de las maestras, al usar la tecnología, se caracterizaba por lo que Lagarde (1992) nombró *sororidad* —solidaridad entre mujeres—, mientras que los profesores varones raramente esperaban contar con la solidaridad de sus pares y tampoco la ofrecían. Estas conductas, encontradas por Rodríguez ponen en evidencia lo arraigadas que están las identidades estereotipadas de género en el profesorado mexicano, y que exigen a los varones mostrar seguridad, autonomía y evitar en la medida de lo posible solicitar apoyo, mientras espera que las mujeres se muestren inseguras, faltas de conocimientos, deseosas de recibir apoyos y enseñanza. Es indudable que estos estereotipos se van transmitiendo al alumnado al momento de trabajar matemáticas.

Otra investigación realizada en México con la teoría de las rs es de Ursini (2010), que investigó las rs en 25 adolescentes (12 mujeres y 13 hombres, entre 14 y 15 años), estudiantes de tercer grado de secundaria pública. El análisis del discurso mostró una preocupante homogeneidad, al parecer muy arraigada, en la percepción de las diferencias de género en relación con las habilidades intelectuales, cognitivas y de comportamiento, que determinan el éxito o el fracaso en esta materia. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en que el aprendizaje que se logra depende del interés que se tenga y de la atención que

se preste a las explicaciones del profesor durante la clase. También comentaron que era necesario ser dedicado, disciplinado, trabajar duro y ser inteligente. Sin embargo, Ursini señala que estos elementos fueron atribuidos de manera diferenciada a hombres y a mujeres. Los y las estudiantes, de manera unánime, asociaron el éxito de las mujeres en matemáticas al trabajo duro y constante, a la atención, orden, obediencia y a la disposición de seguir instrucciones, mientras consideraron que el éxito de los varones se debe, por lo general, a su inteligencia e interés por las matemáticas. Encontró que, en general, las alumnas manifestaron poca autoconfianza en su capacidad intelectual para trabajar en esta disciplina. Las de bajo rendimiento asumían que éste se debía a su falta de habilidad e inteligencia. Fue bastante común que dijeran “esto no es para mí”, “es muy difícil para mí”, “yo no puedo con eso”, “yo no nací para eso”. Las de alto rendimiento consideraban que los resultados que obtenían se debían a que se esforzaban mucho, trabajaban duro, dedicaban mucho tiempo a la asignatura y obedecían las indicaciones del profesor. Asumían que los factores externos incidían sólo marginalmente sobre su éxito o fracaso. En contraste, los estudiantes varones manifestaban confianza en su capacidad intelectual para aprender matemáticas, relacionaron su bajo desempeño con factores externos y con la carencia de dedicación y trabajo, pero nunca con su falta de capacidad. Su éxito lo atribuían a su inteligencia innata.

Ursini señala que las rs que presentaron las mujeres estaban asociadas esencialmente a tres factores: el apoyo externo, las explicaciones satisfactorias del profesor o profesora y la atención en clase. Los dos primeros factores sugieren una relación con elementos externos, fuera de su control, lo que les permite limitar su propia responsabilidad en el éxito que tuvieran en matemáticas. Por otro lado, eran muy dadas a asociar el éxito con el esfuerzo, el cumplimiento, la disciplina y la motivación, si bien no dejaron de mencionar también el interés, el disfrute, la comprensión y la inteligencia. La mayoría clasificó la materia como difícil, diciendo que no le iba bien en esta materia dado que sacaba, a lo más, calificaciones apenas aprobatorias. Estos comentarios indican una tendencia general hacia una autoconfianza baja, una autopercepción caracterizada por una inteligencia pobre y habilidad insuficiente para tener éxito en matemáticas, así como una autoexigencia alta.

Ursini señala que los estudiantes varones se caracterizaron por tener unas rs muy distintas a las de sus compañeras. La asociaron con términos como: comprensión, disfrutar e inteligencia. Además, manifestaban que les iba bas-

tante bien en matemáticas, a pesar de que no hubiera diferencias importantes entre su desempeño y el de sus compañeras. A través de frases del tipo “a mí me va bastante bien”, que muchos usaron, revelaron tener una autoconfianza buena con respecto a las matemáticas, seguramente adquirida a través de normas sociales que promueven la idea de que ellos, por razones *naturales*, las entienden mejor que las mujeres. En su discurso, los varones enfatizaron también la valoración social de las matemáticas y las condiciones que llevan a los varones a ser más exitosos. A diferencia de las mujeres, consideraron que ser exitoso la asignatura es más bien una cuestión de “agarrarle el modo” y no tanto de estar motivados o estudiar mucho. Afirmaron que si además se es inteligente, se facilita más, por lo que no es tan necesario ni prestar mucha atención en clase, ni esforzarse mucho, ni hacer todas las tareas que deja el profesor. Si bien mencionaron también otros factores, como la dedicación, la disciplina, el esfuerzo y el estudio, los consideraron más bien mecanismos que pueden ayudar a que las mujeres logren buenos resultados en matemáticas, basándose en el supuesto de que, por lo general, son ellas las que tienen más dificultad con esta materia.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Lo que ha motivado la mayoría de las investigaciones realizadas en México y en el extranjero acerca de este tema ha sido, por un lado, la necesidad de contar con datos que muestren si efectivamente existen diferencias de género en matemáticas. Por otro lado, precisar dónde se ubican estas diferencias y sugerir hipótesis sobre sus posibles causas. Si bien tales diferencias en el desempeño de esta asignatura no son grandes, sí existen en los aspectos afectivos que la rodean. Estos influyen de manera importante en las decisiones que las mujeres toman en relación con la continuación de sus estudios y con las profesiones que escogen. Las creencias, las actitudes, la autoconfianza y la autopercepción que se desarrollan en relación con la materia dependen fuertemente del entorno sociocultural y económico y de los estereotipos de género dominantes.

En México el desempeño matemático escolar es, en general, muy bajo tanto en hombres como en mujeres. Aun así se encuentran algunas diferencias en el rendimiento a favor de los varones. Pero, donde las diferencias son muy marcadas es en los aspectos afectivos, sobre todo en la autoconfianza para trabajar y en la autopercepción frente a esta disciplina. Se ha encontrado que

estudiantes mujeres de distintos niveles educativos tienden a ser muy pasivas en esta clase y a hablar poco; tienen poca confianza en sus capacidades intelectuales, lo que las lleva a desarrollar un alto grado de inseguridad ante un problema matemático; asumen que, si quieren lograr cierto éxito en matemáticas, tienen que dedicar mucho tiempo al estudio y a las tareas, mucho más que los varones; por ello, en presencia de compañeros, suelen inhibirse y tienen dificultad para expresar sus ideas de cómo abordar y resolver un problema matemático, temen equivocarse y prefieren esperar a que ellos tomen la palabra, limitándose después a apoyar los puntos de vista o propuestas de sus compañeros.

En consecuencia de las diferencias de género puestas en evidencia por distintas investigaciones, han surgido propuestas de cómo proceder para lograr una mayor equidad. Se ha señalado, por ejemplo, la necesidad de una pedagogía incluyente que propicie que las mujeres se atrevan a hablar de matemáticas y, en consecuencia, la necesidad de encontrar mecanismos que ayuden a una mayor participación de las mujeres, tanto en la clase de matemáticas como en los equipos de trabajo. Se considera también muy importante lograr que ellas mejoren la autoconfianza para trabajar, haciéndoles ver que, al igual que los varones, tienen todo el potencial para desarrollar las capacidades requeridas. Se ha abogado por la creación de ambientes donde se propicie el trabajo cooperativo en lugar del competitivo, dado que, por lo general, las mujeres prefieren el trabajo grupal y cooperativo, mientras el trabajo individual y competitivo va más de acuerdo con las preferencias de los varones. Con el propósito de motivarlas y despertar su interés, se ha sugerido enseñar matemáticas desde experiencias que sean significativas para ellas. A partir de estas consideraciones se han puesto a prueba talleres y actividades que promueven el gusto por las matemáticas entre las estudiantes, haciendo énfasis en las distintas actividades y profesiones por las que podrían optar usando esta disciplina.

Lo que salta a la vista al analizar las investigaciones de género y matemáticas, así como las propuestas de intervención, es que se asume, invariablemente, que es necesario ayudar a las mujeres para que cambien. Al parecer, se da por sentado que carecen de algo para tener éxito en la materia, les falta, por ejemplo, capacidad o inteligencia o interés o motivación o autoconfianza. Estas carencias llevan a plantear la necesidad de algún tipo de intervención. Como es sabido, el propósito de una intervención es siempre buscar un cambio y, en este caso, se busca que las estudiantes cambien, y que esto se refleje en sus logros en esta disciplina y en sus actitudes hacia la misma. Pero lo que también

se puede apreciar en las investigaciones y en las propuestas de intervención es que en ningún momento se cuestiona el otro elemento fundamental que concurre en toda la problemática, esto es, las matemáticas mismas. Al parecer, son intocables, nadie se atreve a cuestionarlas y a preguntarse si no sería necesario revisarlas. Al parecer, se asume que son perfectas, no hay nada que discutir al respecto, y es a las mujeres a las que hay que cambiar.

Los que se preocupan por las diferencias de género en matemáticas, tampoco suelen cuestionarlas, sólo cuestionan cómo se enseñan y proponen otras maneras de acercarlas al estudiantado, en particular a las mujeres. Sin embargo, a pesar de las distintas propuestas pedagógicas, es evidente que las matemáticas no son bien aceptadas por la mayoría del estudiantado y que las mujeres siguen teniendo, por lo general, un desempeño más bajo que los varones. Los estudios que se han ocupado de analizar las rs de la asignatura tampoco han cuestionado, hasta la fecha, a la asignatura misma. Se ha indagado muy poco acerca de las razones que inspiran en la mayoría del estudiantado, incluidas las mujeres, respeto y admiración hacia esta disciplina, pero al mismo tiempo cierto rechazo.

Es necesario preguntarse qué la caracteriza, qué la hace tan poco atractiva, interesante e inteligible para la gran mayoría de las personas, en particular para las mujeres. Es necesario empezar a cuestionar la idea, tan difundida, de que la gran mayoría del estudiantado, pero en particular las estudiantes, carecen de capacidad. Hay que mirar hacia las matemáticas mismas y las múltiples funciones que cumplen en la sociedad. Por ejemplo, es muy común asociarlas con un pensamiento lógico, racional y objetivo. Pero al mismo tiempo se fomenta la creencia de que las mujeres son poco racionales y lógicas, siendo más bien emotivas e intuitivas. Esto es, se les suele atribuir características que no son las requeridas para trabajar en matemáticas, lo que permite justificar la idea de que este campo del saber es más apto para los hombres (a pesar de que la mayoría de ellos tampoco tiene éxito en esta asignatura).

Es muy común añadir además ciertos calificativos a las características mencionadas, se asocia lo racional, objetivo y lógico a lo deseable y admirado, mientras se relaciona lo intuitivo, emocional e irracional con lo indeseable y despreciado. Se trata de una dicotomía falsa e impuesta para salvaguardar intereses establecidos y sobre todo de poder, pero muy arraigada y aceptada por la mayoría de personas, inclusive dentro de los grupos que abogan por la equidad de género.

Por otro lado, a pesar de asociar las características del pensamiento matemático (lógico, racional y objetivo) con los varones, y propiciar la creencia de que ellos son más aptos para esta disciplina, su gran mayoría queda igualmente excluida de este saber. Hay que profundizar acerca de la función social de la asignatura y su empleo como instrumento de discriminación y poder; repensar la relación entre mujer y matemáticas, pero también la relación entre la gran mayoría de hombres y esta disciplina, analizando estos conocimientos en cuanto a su función utilitaria y, sobre todo, formativa.

No hay que olvidar que las matemáticas son un producto social, una construcción sociocultural en la que han participado de manera casi exclusiva hombres que, en su mayoría, y cada uno en su momento histórico, se podrían catalogar como intelectuales orgánicos, siguiendo a Gramsci. También hay que recordar que a lo largo de la historia ha sobrevivido la disciplina en tanto se relacionaba con las posturas filosóficas y religiosas dominantes y con intereses económicos específicos, mientras otras propuestas quedaban marginadas. El campo matemático, al igual que otras construcciones del pensamiento, ha sido usado en múltiples ocasiones como un arma de poder y, sobre todo, en años más recientes, como un poderoso filtro social. Hablar de equidad de género en relación con las matemáticas ante todo cuestiona las matemáticas mismas y su función social. Mirar hacia las mujeres para señalar todas las características de las que carecen y todo lo que necesitarían cambiar para poder acceder a las matemáticas es mirar en la dirección equivocada.

Es necesario profundizar en la historia social del pensamiento matemático y al mismo tiempo indagar cuáles son las rs que tienen del mismo los distintos grupos sociales, para tratar de dilucidar la función que cumplen en la sociedad actual estas distintas concepciones. No deja de sorprender, por ejemplo, lo profundamente arraigadas que están ciertas creencias acerca de lo importante que es esta disciplina, aunque no se sepa bien a bien para qué, al mismo tiempo que se acepte que sólo una pequeña minoría de “muy inteligentes” puede tener algún éxito en ella, aunque sea sólo a niveles muy elementales. Propiciar y cultivar en la ciudadanía este tipo de creencias no es casual ni inocente.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. (1994), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.

- Atewh, B. y T. Cooper. (1995), *The Construction of Gender, Social Class and Mathematics in the Classroom. Educational Studies in Mathematics*, vol. 28, pp. 293-310.
- Auzmendi, E. (1992), *Las actitudes hacia las matemáticas/estadística en las enseñanzas medias y universitaria. Características y medición*, México, Mensajero.
- Bardin, L. (1996), *El análisis de contenido*, Madrid, Akal Universitaria.
- Becker, J. (1981), "Differential Treatment of Females and Males in Mathematics Classes", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 40-53.
- Benbow, C. P. y J. C. Stanley (1980), "Sex Differences in Mathematical Ability: Fact o Artifact?", *Science*, núm. 210, pp. 1029-1031.
- Boaler, J. (1996), "Respuestas por géneros a enfoques matemáticos abiertos y cerrados. 20 años de investigación cooperativa en género y matemáticas -dónde estamos, hacia donde vamos", sesiones de IOWME, Grupo de trabajo 6, género y matemáticas, ICME 8, Sevilla, España 101.
- Boekaerts, M. (1995), "Teacher Student Interaction, a Case Study", en Leder, G. (1987), *Educational Studies in Mathematics*, vol. 18, núm. 3, agosto, pp. 255-271.
- Bosch, C. y M. Trigueros. (1996), "Gender and Mathematics in Mexico", en Gila, Hanna (ed.), *Towards Gender Equity in Mathematics Education*, Londres, Kluwer, pp. 277-284 (New ICMI Study Series).
- Burton, L. (2008), "Moving Towards a Feminist Epistemology of Mathematics", *Memoriam ZDM Mathematics Education*, vol. 40, pp. 519-528 (trabajo original publicado en 1992).
- Campos, C. (2006), "Actitud hacia las matemáticas: diferencias de género entre estudiantes de sexto de primaria y tercer grado de secundaria", tesis de maestría, México, Cinvestav/IPN.
- De Alba, M. (2005), "Programa de análisis de textos Alceste (análisis de lexe-mas coocurrentes en los enunciados simples de un texto)", Cuadernillo de trabajo, México, UAM.
- Doepken, D., E. Lawsky y L. Padwa (1993), *Modified Fennema-Sherman Attitude Scale*, Princeton, The Woodrow National Fellowship Foundation.
- Espinosa, C. (2007), "Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género", tesis de maestría, México, Cinvestav/IPN.
- Fennema, E. (1974), "Mathematics Learning and the Sexes: A Review", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 126-139.

- y G. Leder (1990), *Mathematics and Gender*, Nueva York, Columbia University.
- Figueiras, L., M. Molero, A. Salvador y N. Zuasti (1998), *Género y matemáticas*, Madrid, Síntesis.
- Finne, L. (1996), “Gender and Mathematics Education in Finland”, en Gila, Hanna (ed.), *Towards Gender Equity in Mathematics Education*, Londres, The Falmer Press, pp. 155-178 (New ICM Study Series).
- Flores, B. (2007), “Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 1, pp. 103-118.
- Forgasz, H. (1995), “Gender and the Relationship between Affective Beliefs and Perceptions of Grade 7 Mathematics Classroom Learning Environments”, *Educational Studies in Mathematics*, vol. 28, núm. 3, pp. 219-239.
- y G. C. Leder (1996), “Mathematics Classrooms, Gender and Affect”, *Mathematics Education Research Journal*, vol. 8, núm. 2, pp. 153-173.
- Gairín, J. (1990), *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la educación matemática*, España, Boixareu Universitaria.
- González, R. M. (2003), “Diferencias de género en el desempeño matemático”, *Educación Matemática*, vol. 15, núm. 2, pp. 129-161.
- Grevholm, B. y G. Hanna (eds.) (1995), *Gender and Mathematics Education. An ICM Study*, Lund, Lund University Press.
- Hall, J. (2008), “Women’s High School and University Experiences that Influence the Pursuit of Undergraduate Mathematics Degrees”, *ICME*, 11, Monterrey, julio 6 al 13.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009), Evaluación Nacional del Logro Académico, en <http://www.inee.edu.mx>
- (2008), Evaluación Nacional del Logro Académico, en <http://www.inee.edu.mx>
- Lareau, A. (1992), “Gender Differences in Parent Involvement in Schooling”, en Wrygley, J. (ed.), *Education and Gender Equality*, Londres, The Falmer Press, pp. 207-224.
- Leder, G. C. (1992), “Mathematics and Gender: Changing Perspectives”, en Grouws, D. A. (ed.), *Handbook of Research in Mathematics Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 597-622.

- Meyer, M. R. y M. S. Koehler (1990), "Internal Influences on Gender Differences in Mathematics", en Fennema, E. y G. C. Leder (eds.), *Mathematics and Gender*, Nueva York, Teachers Londres, Teachers College, Columbia University, pp. 60-95
- Moscovici, S. (1988), "Notes towards a Description of Social Representations", *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, pp. 211-250.
- (1984). "The Phenomenon of Social Representation", en Farr, R. y S. Moscovici (eds.), "Notes toward Description of Social Representation", *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 211-250.
- (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, París, PUF.
- (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, París, PUF.
- Perl, T. (1978), *Math Equals: Biographies of Women Mathematicians and Related Activities*, Menlo Park, California, Addison-Wesley.
- Programme for International Student Assessment/Organization for Economic Cooperation and Development (2010), PISA, en <http://www.oecd.org/pisa>
- Ramírez, M. P. (2006), "Influencia de la visión de género de las docentes en las interacciones que establecen con el alumnado en la clase de matemáticas", tesis de maestría, México, Cinvestav/IPN.
- Real Ortega, C.R. (2008), "Diferencias de género en alumnos de 3er. grado al trabajar con 3UV", tesis de maestría, México, Cinvestav/IPN.
- Reyes, L. (1984), "Affective Variables and Mathematics Education", *Elementary School Journal*, vol. 54, pp. 558-581.
- Rivera, M. (2003), "Diferencia de género en la visualización espacial: un estudio exploratorio con estudiantes de 2º de secundaria", tesis de maestría, México, Cinvestav/IPN.
- Rodríguez, C. (2008), "Representaciones sociales y género en la enseñanza de las matemáticas con recursos multimedia", tesis de maestría, México, Cinvestav/IPN.
- Rossiter, M. (1982), *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940*, Baltimore y Londres, The Johns Hopkins University Press.
- Salazar y Canto, H. (2002), "Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las matemáticas", *Educación y Ciencia*, Nueva época, vol. 6, núm. 11, pp. 75-78.
- Solar, C. (1995). "An Inclusive Pedagogy in Mathematics Education", *Educational Studies in Mathematics*, vol. 28, pp. 311-333.

- Steinthorsdottir, O. y B. Sriraman (2008), *Pisa 2003 and the Gender Differences in Mathematics in Iceland: Possible Explanation*, ICME, 11 Monterrey, México, 6-13 de julio.
- Subirats, M. y C. Brullet (1997), "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta", en *Otra forma de ser maestra, madres, padres...*, México, Grupo de Educación Popular con Mujeres.
- Summers, Lawrence (2005), "Remarks NBER Conference on Diversifying the Science and Engineering Work Force", discurso pronunciado en Harvard University, Cambridge, 14 de enero de 2005, en http://harvard.edu/president/speeches/summers_2005/nber.php
- Taole, J., M. Zonneveld y L. Letsie-Taole (1995), "Gender Interaction in Mathematics Classroom. Reflection and Transformation", *Educational Studies in Mathematics*, vol. 3, núm. 28, pp. 263-274.
- Tiedemann, J. (2002), "Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics", *Educational Studies in Mathematics*, vol. 50, núm. 1, pp. 49-62.
- Tobías, S. (1993), *Overcoming Math Anxiety*, Nueva York, W. W. Norton.
- Ursini, S. (en prensa), "Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: Un estudio con estudiantes de secundaria", en Blazquez y F. Flores (eds.), *Herramientas metodológicas y epistemología de género*, México, CIICH/UNAM, pp 79-104.
- Vale, C. (2008), "Trends and Factors Concerning Gender and Mathematics in Australasia Assessments", ICME, 11 Monterrey, México, 6-13 de julio.
- Wimer, J., C. Ridenour, K. Thoma y W. Place (2001), "Higher Order Teacher Questioning of Boys and Girls in Elementary Mathematics Classrooms", *The Journal of Educational Researches*, vol. 95, núm. 2, pp.84-91.
- Xin Ma. (2008), "Gender Differences in Mathematics Achievement: Evidence from Latest Regional and International Student Assessments", ICME, 11 Monterrey, México, 6-13 de julio.

Espejo de realidad e imaginario social: la construcción de discursos audiovisuales afirmativos en mujeres campesinas¹

ADRIANA ESTRADA ÁLVAREZ

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM

La noción de justicia que construyen mujeres campesinas acerca de sus derechos ha trascendido en diferentes ámbitos de su vida. Condicionadas a ser subalternas entre los subalternos por su condición de clase y género, influenciadas por el discurso de los derechos humanos de las mujeres que promueven organismos civiles e institucionales y asumiendo el papel de reproductoras y productoras de la subsistencia campesina, se puede observar que la realización plena de sus derechos se despliega de manera contradictoria: en la continuidad de órdenes morales tradicionales establecidos y en pequeñas rupturas que trascienden en las nuevas generaciones.

¹ Este artículo es una reflexión con base en “Campesinas, derechos humanos y ciudadanía: imagen y voz de mujeres organizadas en Morelos”, mi tesis doctoral en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre de 2009.

Esta reflexión surge de una investigación doctoral que responde a la pregunta: ¿cuál es la noción que tienen las mujeres campesinas acerca de sus derechos? Y tiene fundamento en una perspectiva epistemológica que concibe la construcción de conocimiento a partir de una interlocución con los sujetos involucrados. Esta interlocución se estableció generando reflexiones colectivas con grupos de mujeres campesinas del estado de Morelos, con el objetivo de hacer emerger la noción que tienen sobre sus derechos a partir de construir autorrepresentaciones audiovisuales de la realidad.

Esta reflexión se enfoca en elaborar lo que significaron estos procesos de autorrepresentaciones, y con base en ello, se desarrolla una aproximación acerca de las formas discursivas audiovisuales institucionalizadas que son apropiadas para deconstruir imaginarios sociales provenientes de la ideología dominante.

Dos conceptos son el hilo conductor de este capítulo, por una parte, el de representación, que se comprende como la forma en que los seres humanos plasman y reproducen formas de vida, pensamiento y sentimiento colectivo; y por otra, el de imaginario social, que comprende la manera colectiva y compartida que le da legitimidad a las prácticas comunes (Taylor, 2006, p. 27).

Con base en lo anterior, se organiza el siguiente capítulo en dos grandes apartados generales. El primero reflexiona acerca de la construcción de un lenguaje audiovisual relacionado con la construcción de conocimiento social para revelar rostros del imaginario social. Se concibe el lenguaje de las representaciones audiovisuales de la realidad como una construcción histórica que, por un lado, nace en la búsqueda de generar autoconocimiento del ser humano, pero que, por otro, es apropiado e institucionalizado por la industria cinematográfica para reproducir la ideología dominante. A partir de este reconocimiento se desarrolla una lectura general acerca de las formas en que dicho lenguaje ha sido deconstruido desde lecturas críticas sobre los modos institucionalizados de las representaciones audiovisuales de la realidad.

En el segundo apartado general se describe la construcción del imaginario social que se conoce de las mujeres campesinas y cómo a partir de un proceso de autorrepresentación que se sustenta en la elaboración de cortometrajes en documental y ficción, se revela este imaginario para convertirse en una representación que expresa continuidades y rupturas en sus experiencias de vida. En este segundo apartado se describe y analiza la experiencia que se desarrolló con mujeres campesinas de tres comunidades diferentes.

EL DISCURSO DE REPRESENTACIÓN AUDIOVISUAL DE LA REALIDAD
QUE REVELA ROSTROS DE IMAGINARIO SOCIAL

Las representaciones de la realidad son nociones e ideas que comunican el sentido del mundo en el ser humano. Se expresan a través de las artes y del conocimiento. Edgar Morin (2006) señala que la importancia de las representaciones de la realidad radica en que crean, recrean y reproducen ideología, mitología, religión y teoría, las cuales se sustentan en prácticas sociales, culturales y políticas; pero también fundamentan las formas de percibir y comprender la realidad. Se revelan a través de instrumentos que hacen posible la imagen: en movimiento y en movimiento junto con la palabra sonora son resultado del interés del ser humano por ampliar su capacidad de hacer visible y plausible la permanencia de la existencia humana.

La fotografía y el cine son inventos de la modernidad occidental, son un lenguaje que nace del interés de ampliar las posibilidades cognoscitivas, de comunicación, información, comparación, análisis y síntesis (Tosi, 1993, p. 17), y explorar los sentidos. La imagen en movimiento genera discursos que representan momentos, sentimientos, condiciones colectivas de la realidad; su poder radica en la capacidad de convertir el espacio y tiempo efímero en reproducible para diseminarse en amplios sectores de la sociedad y difundir modos de comprender el sentido del ser humano en el mundo.

El cine de ficción y el documental son dos discursos audiovisuales diferentes para representar la realidad. Mientras que el primero se concibe como una representación ilusoria (tiene una relación metafórica con historia y experiencia de vida que busca una identificación con un colectivo), el documental descende al suelo para deconstruir la ilusión y trabaja con sujetos que emergen de la realidad social (Nichols, 1997, p. 34). Ambos trabajan para volver visibles y plausibles imaginarios sociales, es decir, se construyen en busca de una identificación colectiva acerca de una experiencia o historia, y para ello elaboran un lenguaje, cada uno desde su ámbito.

Ahora bien, una de las cuestiones que se revelan en la elaboración del lenguaje audiovisual es el discurso que se construye en relación con la alteridad. En su concepción más elemental la alteridad se refiere a la relación del yo con el "otro", pero desde una perspectiva sociológica y política más elaborada; implica relación de poder, si se considera esta concepción desde el ámbito de la complejidad de la ideología y la cultura, la alteridad en las representaciones

audiovisuales está cargada de lenguaje ideológico que construye una retórica moral acerca de modos diferentes de pensar y existir en el mundo, es un recurso que la ideología dominante utiliza, en este caso la occidental, para darle continuidad y legitimidad a las formas de dominación.

Para comprender de mejor manera esta relación entre alteridad y lenguaje audiovisual es conveniente remitirse a la antropología visual; su antecedente es el cine etnográfico, una elaboración del “travelog” (cine de viaje) realizado por *amateurs* en sus viajes por el mundo. El cine etnográfico se desarrolla como una rama de la etnografía para filmar las realidades de comunidades “no occidentales”.

Estas representaciones configuraron un discurso audiovisual que no necesariamente respondía a la realidad de las comunidades representadas, sino que más bien construyó un discurso que elaboró formas de juzgar a los *otros* desde una visión occidental.

Jesse Lerner, antropólogo visual estadounidense, afirma que dichos documentales pueden ser convincentes para el público y reflejan no verdades de los *otros* (Juhasz y Lerner, 2006, p. 25).

Una de las discusiones más polémicas en torno al tema la abrió el antropólogo neozelandés Derek Freeman (1983), quien criticó el trabajo de su colega Margaret Mead, pionera de lo que se conoce como antropología y antropología visual. Freeman afirmó que el texto “Coming for Age in Samoa”, de Mead (1928), reflejó mucho de lo que ella quiso encontrar, y respondió más a los prejuicios e ideología personal, que lo que realmente expresaba la comunidad estudiada.²

Es un debate que tiene un trasfondo de comprensión de la alteridad y que, si se traslada a su dimensión epistemológica, cuestiona la relación entre los grupos de los cuales se busca respuesta a las preguntas que se realizan en la investigación social y los fundamentos ideológicos que se encuentran implícitos en la interpretación del mundo que se conforma como lo *otro*, el *alter*.

Desde el ámbito del conocimiento social destaca el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, que durante la década de 1970 pensó la relación entre agrónomos y campesinos como la acción extensionista:

La acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra” parte del mundo, con-

² Derek Freeman rebate a Mead en cuanto a sus estudios en la comunidad de Samoa. Dicho trabajo pudo ser publicado después del fallecimiento de la antropóloga.

siderada inferior para, a su manera, “normalizarla” para hacerla más o menos semejante a su mundo. (2004, p. 21)

Esta reflexión visibiliza que el conocimiento social se ha construido con un trasfondo colonial, que lleva implícita una relación de jerarquía y de poder en el acercamiento con los objetos/sujetos de investigación.

Con este sustento analiza los procesos de enseñanza y fundamenta:

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones temporales, más “emergerá” de ella concientemente “cargado de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino intervenir cada vez más”. (2002, p. 67)

En su larga trayectoria de trabajo con grupos subalternos, Freire logró conceptualizar las formas comunicativas, y, de acuerdo con su trabajo, para que exista un entendimiento tiene que haber un lenguaje compartido que requiere de tres condiciones: comprensión, inteligibilidad y comunicación, un mismo proceso que se da en momentos diferentes (1973, p. 75).

Rajatni Guha, historiador hindú e impulsor de los estudios subalternos y poscoloniales, en un análisis que realiza sobre el movimiento de la región Telangana, en la India, se refiere a la particular lucha que establecieron las mujeres, y cita algunas entrevistas registradas para una lectura feminista sobre la historia de las mujeres (Vasanth Dannabiran y Lalita), donde destaca el elemento escucha como una forma esencial de interlocución:

Las mujeres mayores comunican a las más jóvenes para que las escuchen. “Escuchar”, como sabemos, “es parte constitutiva del discurso”. Escuchar significa estar abierto a algo y existencialmente predispuesto: uno se inclina ligeramente a un lado para escuchar. Es por esta razón que el hecho de hablar y escuchar entre generaciones de mujeres resulta una condición de la solidaridad que sirve, a su vez, como una base para la crítica. Mientras la solidaridad corresponde al escuchar e inclinarse, la crítica de Kanabiran y Lalita se dirige a algunos de los problemas que surgen de determinados modos de no escuchar, de hacer oídos sordos y volverse a un lado. La voz que habla en un tono bajo, como dolorida, se enfrenta, en este caso, contra el modo peculiar del discurso estatista (dominante),

un ruido de mando característicamente machista en su incapacidad de escuchar lo que las mujeres estaban diciendo (Guha, 2002, p. 27).

La búsqueda de la conciencia de la realidad que se presenta, o la que busca el investigador que se presente requiere de reflexión, señala Berger. Lo que significa mirar o iluminar una pregunta, un tema o una acción desde diferentes ángulos, profundizar para enriquecer el conocimiento colectivo: “El mundo tal cual es, es algo más que un puro hecho objetivo que incluye cierta conciencia” (2006, p. 29).

Una primera reflexión que dejan ver los autores está relacionada con el entendimiento y las representaciones de la realidad de los otros, comprende: 1. comunicación (Freire); 2. escucha (Guha), y 3. reflexión-conciencia (Berger). A partir de estas propuestas se llega a una primera definición sobre la *representación de la realidad* que significa la forma en que los seres humanos procesan las experiencias que se les presentan, cómo se construye un discurso y qué significado adquiere, tanto para el que la representa, como para el representado y para el que mira esa representación.

¿Hasta dónde, lo que se imprime en el discurso audiovisual, habla de una representación genuina de los sujetos que son representados? Pregunta que reconoce una mediación que se define a partir de la percepción ideológica y el prejuicio de quien tiene el poder de interpretar y difundir la representación sobre una realidad concreta.

Esto hace pensar en tres preguntas que son importantes desde la comprensión de las relaciones humanas en su interacción e interpretación acerca de las representaciones de la realidad: “¿desde dónde miro? ¿de quién es la mirada? y ¿de quién es la voz?” (Adolfo Gilly, seminario de tesis, 2006).

¿Desde dónde miro? Implica un reconocimiento de los propios prejuicios e ideología que se está procesando cuando se mira. ¿De quién es la mirada? Plantea a qué necesidad responde esa representación, qué intereses se encuentran atrás de la mirada. ¿De quién es la voz? Implica analizar el discurso que se imprime, la ideología o prejuicio de quién busca una representación, de quién es representado o cuando es de ambos, del que representa y el representado.

En esta trayectoria de interlocución se iluminan rostros de imaginario social, el cual se comprende como la forma en que las personas imaginan su existencia, la relación social entre personas, el cómo se viven y ocurren los actos cotidianos, las esperanzas que se trabajan día con día y el trasfondo en el

que descansan dichas expectativas según Taylor (2006, p. 27). Este autor define que el imaginario social se diferencia de la construcción teórica porque:

1. se refiere concretamente a la forma en que las personas corrientes “imaginan” su entorno social, algo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias, leyendas (y yo agregaría experiencia de vida); 2. lo interesante del imaginario social es que lo comparten amplios grupos de personas, si no la sociedad en su conjunto; 3. el imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad. (p. 27)

Esta propuesta se articula desde la construcción histórica de larga duración para comprender cómo se configura un pensamiento colectivo con respecto al paradigma de la modernidad.

El filósofo griego Cornelius Castoriadis (1997) introduce un elemento importante que puede articular un puente entre representación audiovisual de realidad e imaginario social, en el sentido de que define que la imaginación no es una cuestión aprehensible, no se puede tocar, sin embargo existe:

Digamos que la imaginación es una “función” de esta alma (e incluso del “cerebro”, aquí no molesta). ¿En qué consiste esa “función”? Entre otras cosas, como hemos visto, en transformar las “masas y energías” en cualidades (de manera más general en hacer surgir un flujo de representaciones, y —en el seno de éste— ligar rupturas, discontinuidades)... Nosotros reagrupamos estas determinaciones del flujo representativo (más comúnmente, del flujo subjetivo, consciente o no consciente) en una potencia, una dunamis, diría Aristóteles, un poder-hacer-ser adosado siempre sobre una reserva, una provisión, un plus posible. La familiaridad inmediata con este flujo suspende la sorpresa frente a su existencia misma y a su extraña capacidad de crear discontinuidades al mismo tiempo que las ignora al enlazarlas. (p. 1)

El imaginario social existe en el pensamiento y sentimiento humano colectivo, el cual se construye en la socialización subjetiva que se hereda del pasado basado en creencias, mitos, pensamientos, experiencia, pero también en aspiraciones, sueños, demandas que permiten imaginar un futuro, es decir, es el motor que mueve la cultura. La cultura no es asequible en tanto objeto u cosa

concreta; en el imaginario social sin embargo, al representarlo en discursos audiovisuales, se iluminan algunos rostros y se ocultan otros, pero en este proceso de develar rostros del imaginario a través de lo audiovisual se transforma en aprensible, se atrapa en la conciencia y puede ser irreductible (Bosch, en Berger, 2006, p. 4), y sin embargo en ocasiones revela discontinuidades que hacen posible el poder-hacer-ser.

En el revelar las discontinuidades es donde se encuentra el potencial de deconstrucción, el cual posibilita cuestionar en diferentes niveles la construcción del conocimiento que comienza con la relación del sujeto que investiga y la realidad que se le presenta. Es decir, inicia un proceso de deconstrucción acerca del conocimiento-reconocimiento de la alteridad.

En la búsqueda de comprender la comunicación que se produce de relaciones consensuadas, Moscovici (1961) propone la teoría de las representaciones sociales (rs) que será definida por Jodelet (1989) como “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido con un objetivo práctico que contribuye a la construcción de una realidad común a una conjunto social” (Jodelet, en Arruda, 2010, p. 329).

Esta teoría adquiere una complejidad particular porque posibilita fundamentar en el análisis del conocimiento social los saberes no conformados en el ámbito científico, abre una ventana de análisis de estos conocimientos desde la reflexión sobre la subjetividad y sobre cómo influye en la experimentación de una realidad compartida. La psique humana y lo social confluyen a partir de una construcción simbólica de lo real, representa la configuración imaginaria de un “valor de un universo cultural” (Vernet, en Amancio, 2007, p. 132).

El aporte epistemológico de la teoría de las rs se enfoca en una elaboración del conocimiento social que comprende el imaginario, lo simbólico y la experiencia de la realidad, se reconoce la producción y reproducción de conocimiento a partir de la relación del objeto con el sentido simbólico que adquiere en la realidad a partir de la experiencia vivida (Flores, 2010, pp. 350-351). Fundamenta la exploración de nuevas aproximaciones metodológicas en el ámbito de las ciencias sociales en general y en particular desde la psicología social en la búsqueda de intervenciones que buscan generar reflexiones colectivas acerca de rs que establecen puentes entre sentido común, valores culturales y experiencia. Pero también desde una dimensión de la acción psicosocial se trastocan las que son legítimas del orden cultural dominante, en la búsqueda de una transformación de la realidad en beneficio de los sujetos con los que se establece una in-

terlocución. Si esto se traduce en una dimensión política se transita hacia una capacidad de comprenderse en un universo sin dirección ajena y transformar una condición cultural identitaria de subordinación y victimización (de clase, género, raza, etnia) hacia una elaboración afirmativa de sujeto autónomo.

Las construcciones colonialistas del conocimiento reconocen al *otro* como objeto, lo cual ha marginado, silenciado e invisibilizado las formas de relación entre seres humanos y conocimiento sobre la naturaleza del mundo que no responde a las visiones dominantes. Sus consecuencias son diversas, entre las que se destaca una crisis de confianza en el conocimiento colonial, formal, hegemónico, moderno.³

Este planteamiento se sustenta en las reflexiones que realiza el sociólogo portugués Boaventura Souza que afirma:

... En nombre de la ciencia moderna se destruyeron conocimientos y ciencias alternativas y se menospreciaron los grupos sociales que en ellos se apoyaban para proseguir sus vías propias y autónomas de desarrollo. En suma, en nombre de la ciencia se cometió mucho “epistemicidio” y el poder imperial se apoyó en él para desarmar la resistencia de los pueblos y grupos sociales conquistados. (De Sousa, 2006, p. 12)

De Sousa se propone transitar del no reconocimiento, al reconocimiento del sujeto, y se realiza dos preguntas:

¿Cómo realizar un diálogo multicultural cuando algunas culturas fueron reducidas al silencio y sus formas de ver y conocer el mundo se hicieron impronunciables?
¿Cómo hacer hablar al silencio sin que él hable necesariamente la lengua hegemónica que le pretende hacer hablar? (Sousa, 2006, p. 32)

³ Boaventura de Sousa señala que:

la ciencia en general y las ciencias sociales en particular, atraviesan hoy por una profunda crisis de confianza epistemológica. Las promesas que legitimaron el privilegio epistemológico del conocimiento científico a partir del siglo XIX —las promesas de paz y de racionalidad, de libertad y de igualdad, del progreso y de reparto del progreso— no sólo no se realizaron siquiera en el centro del sistema mundial, sino que se transformaron, en los países de la periferia y de la semiperiferia —lo que se convino en llamar Tercer Mundo—, en la ideología legitimadora de la subordinación al imperialismo occidental. (2006, p. 12)

Ahora bien, está discusión epistemológica cómo se relaciona con el tema de las representaciones de realidades audiovisuales.

En el cine de ficción o documental, la forma de silenciar al *otro* se evidencia en el discurso audiovisual de los primeros tiempos que se construyó como un elemento de legitimación ideológico de dominio colonial. El otro se construye bajo el prejuicio de lo atrasado, equivocado, bárbaro o con visiones idílicas como fue la experiencia de Margaret Mead. Se les saca de su contexto espacio y tiempo, y se les expone al mundo desde un prejuicio moral construido desde visiones colonialistas (Lipkau, 2000, p. 103).

Walter Benjamin en su reconocido texto “El arte en la era de la reproducibilidad técnica” pone el dedo en la yaga cuando revela que la función del lenguaje audiovisual que se construyó y se apropió la industria cinematográfica como un instrumento que reafirma las relaciones de dominación que se desarrolla en las sociedades capitalistas:

... la industria cinematográfica tiene todo el interés de aguijonear la participación de las masas mediante representaciones ilusorias y ambivalentes especulaciones, lo que consigue ante todo en las mujeres. A este fin ha puesto en movimiento un potente aparato publicitario: ha puesto a su servicio la carrera y vida amorosa de las estrellas, ha organizado plebiscitos y convocado concursos de belleza. Todo ello para, por vía de corrupción, falsear por completo el interés original y legítimo de las masas dirigidas al cine: un interés por el autoconocimiento y por tanto también por el conocimiento de clase. (Benjamin, 2008, p. 29)

El lenguaje audiovisual se configuró como un elemento más de la dominación ideológica colonial y poscolonial. Emerge como una forma imaginaria de reafirmar la “visión del mundo occidental” sobre culturas subalternas silenciadas, marginadas y excluidas.

La crítica de la construcción del discurso colonial sobre la representación de la realidad emerge desde el seno de la cultura occidental. En Francia, por ejemplo, a principios de la década de 1960, se desarrolla la experiencia pionera que inaugura una nueva ola del cine francés con el trabajo del etnógrafo Jean Rouch y el sociólogo Edgar Morin, que dirigen la película *Chronique d'un été* (1961) (*Crónica de un verano*), la cual relata la experiencia de vida y visiones de mundo de personas comunes en París, en su espacio y tiempo de vida.

Jean Rouch en una entrevista declaró lo siguiente:

La idea de mi película es transformar la antropología, la hija mayor del colonialismo, una disciplina reservada a aquellos con el poder para interrogar a gente sin él. Yo quiero reemplazar esa disciplina con una antropología compartida. Es decir, un diálogo antropológico entre personas pertenecientes a diferentes culturas, que para mí, es la disciplina de las ciencias sociales para el futuro. (Rouch, en Ruby, 2000, p. 1)

La experiencia fílmica resultó ser un experimento tanto tecnológico⁴ como social, y su aporte consistió en construir un discurso audiovisual que abriera la interlocución entre directores y sujetos filmados, donde los sujetos son parte de la elaboración de la película y logran que circunstancias artificiales puedan traer a la luz una verdad oculta. A esta corriente discursiva audiovisual se le llamó *cinéma vérité* (cine verdad); a esta corriente narrativa fílmica se suman lo que se conoce como el *direct cinema* (cine directo) que se desarrolla en Canadá y Estados Unidos, así como, el *free cinema*, que se desarrolla en Inglaterra.

Además surgen trabajos experimentales como la de Gualtiero Jacopelli con la película *Mondo Canne* (1962), que imprime una reflexión antropológica y filosófica acerca de las prácticas culturales entre distintos pueblos, incluyendo a la occidental. En esta misma línea surgen los cine ensayos de Chris Marker durante la década de 1980, que desarrolla la propuesta narrativa impulsada por Sergie Eisenstein a fines de las décadas de 1920 y 1930.

Detrás de las experiencias, experimentos y rupturas en la narrativa fílmica durante 1960 y 1970, los cuales buscaban construir nuevos discursos, se encuentra el debate teórico que plantea que las *representaciones de la realidad* no deben construirse como visiones estáticas o prejuzgadas, sino como una acción, como un conjunto de procesos que sirvan como puente o diálogo entre diferentes culturas (Artaud, 1938/2001; Ginsburg, 1996; Rouch, 1960; Ruby, 1983; Tobing, 1998).

En América Latina, en el contexto de los movimientos sociales de liberación nacional que se desarrollan en la década de 1960, surge una serie

⁴ En 1961 no existían cámaras de video pequeñas y portátiles, trasladar cámaras de cine era muy complicado; tampoco existía el sonido sincrónico, las grabaciones de sonido se realizaban en estudios y posteriormente se montaba al negativo de la película. Uno de los retos que lograron desarrollar los fotógrafos Raoul Coutard, Michel Brault, Roger Morilliere y Jean Jacques Tarbes fue que en términos técnicos resuelven poder filmar y grabar sonido sincrónico en una cámaras de 16 mm.

de tendencias narrativas documentales dirigidas a descolonizar los discursos mediáticos dominantes que provienen de Estados Unidos. Entre las diversas tendencias destacan los trabajos de Raymundo Gleyser, que contribuye a la corriente de cine militante; los manifiestos de Grabar Rocha, con el Cinema Novo en Brasil, cuya lógica se construye en descolonizar utilizando los medios para contribuir a la formación de conciencias libres; las propuestas ironizantes de Santiago Álvarez en Cuba y la corriente del cine imperfecto que busca brindarle al pueblo las herramientas para representar sus realidades de explotación, impulsadas por Julio García Espinoza, también de Cuba (Getino y Vellegia, 2002). En estas tendencias narrativas se observa que la contribución latinoamericana al discurso de las representaciones de la realidad se desarrolla en el ámbito de un contexto político-ideológico de los movimientos de liberación, donde lo que se busca es deconstruir las visiones colonizantes que imperan en las narrativas documentales acerca de las realidades subalternas en los países colonizados, para transitar a una narrativa que se construye desde la realidad de explotación y dominación que se vive en América Latina.

Más recientemente se ha elaborado el trabajo de Artaud, con relación a la comprensión de la representación como performance. El teórico del teatro concibió esta idea como un proceso, la construcción de una representación de la realidad, abandona la idea de representación en sí, de ser una “ilustración” o “ilusión” de la realidad (Artaud, en Lipkau, 2000, p. 96). El performance también significa los actos vitales de transferencia de saber social, memoria y sentido de identidad son parte del sustento que le da cuerpo al performance. Sin embargo, también se define como una acción de “completar o llevar a cabo por completo”. Puede significar lo opuesto: una elaboración artificial “una puesta en escena” que busca hacer emerger una verdad más “verdadera” (o genuina). Es un concepto que implica desafío y autodesafío en sí mismo, puede evocar actos prohibitivos y transgresores (Taylor, 1999).

Más aun, el avance y la masificación del uso de tecnologías de comunicación ha superado las barreras de la representación de la realidad pensadas desde los académicos, artistas o profesionistas que en un momento dado fueron quienes tenían el acceso a utilizar el recurso audiovisual para elaborar representaciones de los *otros*.

En México, por ejemplo, la experiencia más importante de apropiación de los medios audiovisuales (cine y video) proviene de los pueblos originarios.

Desde fines de 1980 se dan experiencias de talleres con indígenas que buscan generar procesos de apropiación de dichos medios.⁵ En la actualidad más de una docena de organizaciones independientes y cuatro centros de video indígena se dedican a la capacitación y producción de video y cine indígena. Estas experiencias se ubican en los estados de: Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Yucatán y Sonora. Son producciones realizadas por indígenas que abarcan distintas realidades de sus pueblos.⁶

Es pertinente preguntarse hasta qué punto construyen discursos desde su propia visión del mundo, o reproducen los discursos dominantes de representación de su realidad, es decir, no basta con que los propios sujetos graben lo que sucede en un espacio determinado, sino cómo se construyen los discursos en el espacio social en que se produce.

Al respecto Bourdieu señala lo siguiente: “La atención al discurso tomado en su valor facial, tal como se da, con una filosofía de la ciencia como registro (y no como construcción), lleva a ignorar el espacio social en el que se produce el discurso, las estructuras que lo determinan, etcétera” (2007, p. 45).

Algunas experiencias elaboran discursos audiovisuales dirigidos a un autoconocimiento, donde se narra desde el lenguaje audiovisual una concepción propia y autónoma que rompe con las narrativas dominantes; sin embargo, por lo general se recurre a las formas clásicas o institucionalizadas de construcción del discurso de la representación audiovisual para escenificar su realidad.

Uno de los discursos apropiados, recreados e institucionalizados por la industria cinematográfica y los medios masivos televisivos es el melodrama, cuyo origen se encuentra en el teatro griego. Es un lenguaje que se recrea en el imaginario social, en el sentido en que el discurso que se expresa en el “cómo se piensa el mundo” se desarrolla a partir del orden moral del bien y el mal, del verdugo y la víctima, del pobre y el rico.

Una manera de deconstruir el lenguaje institucionalizado de representaciones de realidades audiovisuales, con el objetivo de hacer emerger el poder-hacer-ser es a partir de ejercicios de autorrepresentación, apropiándose de los recursos del cine de ficción y el documental.

⁵ El primer Taller de Cine Indígena se realizó con mujeres huaves en la costa oaxaqueña, desarrollado por Luis Lupone a mediados de la década de 1980; el resultado es una película llamada *La familia Ikood*, de una mujer huave llamada Teófila Palafox (De Lara, 2006, p. 122).

⁶ En el sitio <http://www.nativenetworks.si.edu/esp/rose/mexico.htm> se puede observar que de 46 cortometrajes registrados sólo 7 son realizados por mujeres indígenas (Córdova, 2004).

Para generar una reflexión colectiva cuyo objetivo es aprehender el imaginario social institucionalizado para entonces desencadenar un proceso de deconstrucción y generar procesos que impliquen acciones afirmativas. Es decir, hacer uso del discurso dominante preestablecido para trascender en una reflexión crítica sobre una realidad específica.

Este proceso se puede definir como performativo, en el sentido en que llevan implícitos experiencias, saberes y sentido de identidad. A partir de la apropiación del discurso institucional, se pueden construir *puestas en escena* que expresen una reflexión sobre una condición de la realidad. Implica un desafío y autodesafío para el sujeto que se autorrepresenta, pues puede llegar a ser transgresor de las normas establecidas en una entidad colectiva o social.

Entrelazar la discusión sobre el abordaje del conocimiento social con las representaciones de la realidad tiene el objetivo de pensar de manera ecléctica la construcción de conocimiento. El sustento epistemológico cobra importancia en el sentido en que abre paso a imaginar los procesos de investigación desde construcciones multidimensionales que se construyen en colectivo, se articulan discursos críticos que permiten abrir reflexiones sobre la realidad experimentada que promueven la deconstrucción de prejuicios sociales que se construyen acerca de la alteridad.

REALIDADES DIVERSAS EMERGEN DESDE REPRESENTACIONES QUE BUSCAN UN AUTOCONOCIMIENTO

Desde el imaginario social que se promueve con respecto a la realidad de mujeres campesinas en América Latina, existen dos ideas fundamentales: una representación estereotipada de que son pobres, víctimas de violencia doméstica, tienen muchos hijos y viven una ciudadanía precaria o nula; otra de que han trascendido dicha condición a partir de convertirse en “supermujeres” (Ruiz, 2005, p. 2).

Estas nociones en general eliminan el espacio y tiempo, los ritmos y contextos en que se desenvuelven las mujeres de realidades rurales en América Latina; se construye una representación de la alteridad subalterna femenina rural, que por un lado no reconoce las capacidades de los sujetos para conformarse como autónomos, y por otro se sobrevaloran sus capacidades descontextualizándolas de procesos más amplios que se desarrollan en sus localidades,

regiones o países. En medio de estas representaciones polarizadas existe un arcoíris de procesos que cobra diversos matices de acuerdo con las realidades particulares y experiencias históricas de cada país, región y comunidad.

En general se puede decir que en México la lucha de las mujeres de regiones rurales pasa por una doble o triple condición de sujetos sociales subalternos, por su condición de clase, etnia y género. Sin embargo, a esta generalidad se suma que la noción de justicia que articulan los discursos femeninos desde la ruralidad puede oscilar en dos ámbitos: contra una modernidad excluyente que condenó a los pueblos campesinos e indígenas a vivir una ciudadanía precaria o inexistente, y contra las tradiciones colectivas de los pueblos que históricamente les imponen una relación subordinada de género que las excluye de una participación en la toma de decisiones dentro de la esfera pública comunitaria (Espinosa, 2009, p. 234).

Sin embargo, si se comienza por desmenuzar con más detalle el tejido bajo el cual se construye esta noción de justicia que tiene como trasfondo un cuestionamiento profundo de las relaciones de dominación imperantes, emergen particularidades que se desenvuelven en el ámbito de los imaginarios sociales y que al expresarse cobran múltiples dimensiones que hacen de la noción de acceder a justicia un imbricado camino que se desarrolla en contradicción, no sólo en términos de las condiciones que se enfrentan en relación con el mundo exterior, sino con los valores aprendidos que elaboran su manera de concebirse en el mundo, lo cual crea conflictos en torno a su propia existencia.

En el momento en que un sujeto femenino cobra conciencia de su *ser para otros*, no hay vuelta atrás, en el sentido de que comienza un proceso de deconstrucción de comprender su existencia en relación con el mundo preestablecido bajo imaginarios sociales que la condicionan a ser víctima y subalterna de un doble orden dominante: el social-económico-racial y el cultural-tradicional de la dominación masculina.

Es en este tejido donde, contradictoriamente, la experimentación de elaborar autorrepresentaciones de realidad audiovisuales puede cobrar una función que desmenuce el imaginario social dominante, con el objetivo de hacer develar rupturas o discontinuidades de lo preestablecido, puede significar un elemento que al volverse aprehensible se deconstruye.

Cuando Walter Benjamin cita que el lenguaje cinematográfico se construye sobre intereses de manipular la participación de las masas y que lo consiguiera en particular con las mujeres, no se equivoca en tanto que las mujeres viven en el melodrama que reproduce los valores patriarcales y que el cine ha logrado

institucionalizar a través de su lenguaje. Una parte esencial de esta construcción discursiva se sustenta en el papel de víctima-abnegada-villana, que juega la mujer. En el melodrama del lenguaje cinematográfico se afirma que la vida de las mujeres se desarrolla en *el ser para otros*, se muestra a la mujer como incapaz de concebirse como sujeto autónomo. El reconocimiento de sus prácticas, actos, sus expectativas se desarrollan en función de los juicios de los otros y otras, hay un aprendizaje emocional que se teje de manera muy fina que las hace seres dependientes y que el lenguaje cinematográfico institucionalizado logra representar y multiplicar. En México, el recurso del lenguaje melodramático ha sido sobreexplotado en las telenovelas mexicanas que se difunden en los canales de mayor alcance de espectadores.

En este contexto se elaboraron tres experiencias de autorrepresentaciones de la realidad, para encontrar respuesta a la noción de justicia que se teje desde lo femenino en el mundo rural mexicano. Estas experiencias se desarrollaron en tres comunidades diferentes de la región Altos y centro del estado de Morelos: Totolapan, cabecera municipal del municipio del mismo nombre; Santa Inés Oacalco, Yautepec, y San Agustín Acatiplac, Tlayacapan.⁷

La experimentación audiovisual para generar autorrepresentación se elaboró en un uso que mezcla el lenguaje de documental y ficción; las propias compañeras del grupo filmaron el proceso de construcción dirigido a una autorrepresentación y finalmente culminaron en una elaboración de una puesta en escena que utilizó recursos de ficción. Esto hizo del trabajo audiovisual una construcción híbrida.

La discusión que se elaboró en las experiencias que se desarrollaron en las comunidades de Totolapan y Oacalco llevó a tratar el tema de la violencia contra las mujeres; mientras que en el caso de San Agustín el tema se dirigió hacia los derechos sexuales y reproductivos.⁸ En el caso de Totolapan y Oacalco el objetivo era hacer emerger conocimiento, a diferencia del caso de San Agustín,

⁷ Este trabajo se desarrolló en las tres comunidades mientras se efectuaba análisis acerca de la participación de las mujeres en las organizaciones campesinas, y en este ámbito los grupos de mujeres con los que se trabajó participaban en ese momento con la organización social Unión de Pueblos de Morelos, organismo campesino que surge en 1980 con la lucha de la defensa de la tierra y que es fundadora de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala.

⁸ Se trabajó en las comunidades de Totolapan y Oacalco durante la investigación de doctorado, por un año, durante 2005 y 2006. En la comunidad de San Agustín, la experiencia se desarrolló como parte de un proyecto de la Unión de Pueblos de Morelos, financiado por el Instituto de Desarrollo Social, duró cuatro meses en 2008.

cuya experiencia se desarrolla con el interés de promover los derechos sexuales y reproductivos.

Sin duda, cada una de las experiencias debe desmenuzarse y analizarse de manera más profunda,⁹ pero por ahora el interés fue destacar algunos elementos de ruptura que se expresaron en la construcción de un proceso de autorrepresentación de la realidad. Para comprenderlo mejor, se describe de manera muy general el contexto de las comunidades donde se trabajó.

En el caso de Totolapan y San Agustín, la organización comunitaria se caracteriza por heredar prácticas culturales tradicionales que construyeron los pueblos a raíz de la colonización occidental en México. Son comunidades agrícola cuyos campesinos producen para la subsistencia y para el mercado agroalimentario. Existe una estratificación al interior de ambas comunidades, sobresalen los campesinos comuneros y ejidatarios, que ocupan los principales cotos de poder político, y en ambas comunidades existe la presencia de jornaleros provenientes de los estados de Oaxaca y Guerrero, quienes trabajan en las tierras de los ejidatarios y comuneros.

El papel de la mujer se define en general por estar a cargo de lo doméstico y la crianza de los hijos, y ayudar en ciertas temporadas con las actividades agrícolas, no existe una representación pública de las mujeres, sin embargo, se comienza a incursionar en este ámbito desde la presencia de organizaciones sociales y programas de gobierno que promueven proyectos dirigidos hacia mujeres.

En el caso de la comunidad de Oacalco, la identidad está marcada por la presencia de un antiguo ingenio azucarero que el gobierno liquidó en 1988. La población tiene una identidad marcada por relaciones obrero-patronales debido a que la agroindustria del azúcar marcó la dinámica laboral. A partir del cierre del ingenio algunas familias migraron hacia Estados Unidos, pero en los alrededores continuó una intensa actividad agrícola y de floricultura, por lo que la renta de la tierra es una de las formas de subsistencia para los ejidatarios de Oacalco.

El papel de la mujer se define, en general, por su cumplimiento de los valores tradicionales que imperan en la sociedad mexicana católica contemporánea: debe estar “bien casada”, es decir, haber pasado por el reconocimiento

⁹ Por cuestiones de espacio la descripción de los espacios que se generaron, así como el análisis queda resumido. Sin embargo, para un análisis fino ver Estrada Álvarez Adriana (2009) “Campesinas, Derechos Humanos y Ciudadanía: imagen y voz de mujeres organizadas en Morelos” Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Políticas, UNAM. Ciudad de México.

religioso y civil; atender a los hijos y al marido; debe haber estudiado una carrera para poder realizarse en una actividad de trabajo de servicio.

Abrir una experiencia de autorrepresentación audiovisual, como ya se mencionó, tuvo características diferentes en cada comunidad, no sólo en cuanto al objetivo que se buscaba, sino en cuanto a las dinámicas de participación, intereses, compromisos y la identificación que elaboraron con el proceso.

En Oacalco, la historia que se decidió autorrepresentar emergió de una experiencia de vida de una mujer que se dedica a lavar ropa ajena y vivió durante un periodo largo violencia doméstica. La puesta en escena describe varios momentos: vincula violencia física con una relación de infidelidad y conflictos entre mujeres. Es el clásico discurso que se representa en las telenovelas mexicanas, donde la mujer a la vez es víctima y villana, víctima por la violencia física y villana porque se involucra con hombres que están casados. La denuncia que emergió en este proceso fue el de la violencia y la infidelidad, una cuestión condenada por el conjunto del grupo, y sin embargo, sólo comunicada como experiencia por quien propuso la historia, pero no compartida como experiencia colectiva por el conjunto.

La experiencia que se desarrolló con el grupo de mujeres en la comunidad de Totolapan transcurre en la denuncia de la violencia doméstica y de la vida en la pobreza. Se apropian del discurso melodramático para presentar a la mujer como víctima de condiciones de pobreza, explotación y violencia doméstica. En este caso hubo dos posiciones frente a develar la experiencia por autorrepresentar, marcada por una frontera generacional, entre aquellas que compartieron la experiencia como propia, las mayores, y las de nuevas generaciones, que se solidarizaron pero cuestionaron el papel de víctima que se asumía.

La experiencia de San Agustín es una narración en retrospectiva de cómo la mujer ha elaborado la apropiación de su cuerpo: de tiznarse y esconderse para que los ejércitos revolucionarios no se las llevaran, pasando por parir y criar más de cinco hijos hasta comenzar a tomar la decisión de cuántos hijos tener y promover una apropiación del cuerpo hacia las nuevas generaciones. La historia se construye en un diálogo entre abuela y nieta; la abuela le va contando cómo era la vida de su madre, la propia y cómo vivió la madre como una mujer rebelde. Esta narración se escenifica a partir de *flashbacks* de las épocas que va narrando la abuela, el desenlace se desarrolla a partir de la llegada de la madre, que escucha una parte del diálogo e interrumpe de manera intempestiva regañando a la abuela por los consejos que le da a su hija, la última toma es la

madre aconsejando a la hija sobre el derecho de decidir sobre su cuerpo. En este caso la historia no aludió a una historia personal, sino más bien se construyó en el imaginario que se heredó del pasado, de su vida presente y de lo que se aspira para las futuras generaciones; esta construcción de autorepresentación posibilitó una identificación colectiva.

Vincular representaciones de la realidad audiovisuales con procesos sociales y culturales en relación con la vida de las mujeres campesinas permite construir reflexiones colectivas acerca de representaciones e imaginarios sociales y generar un proceso de autoconocimiento, es decir, buscar formas de hacer emerger sentimientos y demandas silenciadas por las construcciones hegemónicas, uno de los elementos para hacerlas visibles es a partir de develar continuidades y rupturas que existen en las relaciones de poder que se desarrollan en el ámbito estudiado. En este sentido, cabe preguntarse, a partir de la experiencia desarrollada de generar procesos de reflexión a través de autorrepresentaciones: ¿cómo se expresaron los puntos de continuidad y ruptura desde las experiencias elaboradas?

Si la lectura se limita a aislar los cortometrajes de ficción fuera del contexto donde se construyeron, probablemente el espectador encuentre más puntos de continuidad que de ruptura. Si se construye la lectura de la autorrepresentación audiovisual como un proceso y se analiza como un todo, se logran iluminar ciertos puntos de ruptura. Las experiencias que se elaboraron lograron convertirse en espejos de realidad, en el sentido de que volvieron aprehensible un ámbito del imaginario social,¹⁰ se expresó la manera en cómo viven o vivieron su vida diaria durante algún tiempo, sus expectativas y cómo han venido imaginándose su vida y transformándola.

Los espacios comunes que lograron desarrollar se gestan en el ámbito de la denuncia contra la violencia que se vive en el contexto de la pobreza y las relaciones de género en las comunidades rurales. Sin embargo, en diferentes momentos se mostraron puntos de ruptura. Por ejemplo, en el grupo de mujeres de la comunidad de Totolapan en la sesión donde se definió la historia, se pusieron en la mesa cinco casos, el que se escogió fue el de una mujer llamada Cipriana Amaro Valencia, que durante un largo periodo vivió violentada por parte de su marido, en un contexto de pobreza extrema. Al contar su historia, el discurso que construyó alude a una víctima de un maltrato patriarcal y estructural, al ser cuestionada

¹⁰ Se utiliza la palabra espejo no como imagen idéntica o mecánica de un discurso institucional, sino como reflejo dirigido a iluminar una expresión del imaginario social para suceder en actos o pequeñas discontinuidades que producen autoconocimiento.

por una mujer de menor edad y madre soltera, quien expresó que las mujeres tenían en sus manos la capacidad de parar la violencia a partir de la educación con los hijos, fue contundente la respuesta de las mujeres mayores, que descalificaron el comentario porque era joven y no tenía marido, pero también se justificaron en los hijos y en la presión social que se construye si una mujer decide dejar a su marido, es decir, si una mujer se decide a conformarse como sujeto autónomo.

Trascender el imaginario de la mujer víctima en las sociedades rurales habla de un tiempo y espacio particular de la condición de género, cuya ruptura se genera en la interlocución que se establece con las nuevas generaciones y a partir de este diálogo se revelan resistencias colectivas ancladas en RS reelaboradas constantemente a partir de una comunicación o interlocución colectiva que se establece con el mundo exterior, pero también de una crítica reflexiva a continuar la reproducción de valores establecidos que discriminan o violentan su condición.

Las mujeres que contaron su historia para la elaboración de la puesta en escena, se trasladaron al papel masculino de hombre golpeador, mujeriego y borracho. Como un espejo, las compañeras, se visibilizaron en su capacidad de poder-hacer-ser, porque lograron recrear una realidad vivida a partir de representar su experiencia de vida desde el papel masculino.

El plantearse poner en escena una experiencia de vida, producirla y actuarla se desarrolla en el ámbito del poder-hacer, poder hacer papeles no jugados; actuar el papel del victimario les permitió emerger como ser, en el sentido de aprehender una experiencia de vida que a posteriori puede desencadenar en la elaboración de puntos de quiebre. En el caso de la tercera experiencia que se desarrolló en la comunidad de San Agustín, que se elabora fuera del contexto de una investigación social y dentro de la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, cabe resaltar dos aspectos: primero, durante el proceso de elaboración de la representación la actuación fluyó en los momentos que se representaron los imaginarios conocidos, heredados o experimentados, el estar en la milpa, la mujer tiznada, el diálogo entre abuela y nieta, sin embargo a la hora de entrar en escena la hija de la abuela, la actuación dejó de fluir, y el desenlace se observa forzado.

Promover la apropiación del cuerpo y comunicarlo a las nuevas generaciones a través de promover el derecho a decidir sobre su propio cuerpo es un espacio quizá sí reconocido en el discurso, pero elaborado todavía con ciertas resistencias.

Más aun, generar una experiencia de autorrepresentación desde el ámbito de la promoción y no de la búsqueda de hacer emerger conocimiento colectivo,

plantea una dimensión donde la interlocución o reflexión colectiva se da en función de cuestionar desde afuera las rs establecidas en un espacio determinado, es decir, el proceso de ruptura se expone como algo todavía no realizado, como una experiencia no experimentada pero sí deseada, por lo menos en la elaboración de la reflexión que se construye.

En este sentido, el hecho sólo de representar una realidad por los sujetos no basta para dilucidar los puntos de ruptura, sino que se requiere de una continuidad que se desarrolla a través de la reflexión en el tiempo que posibilitaría observar con más claridad el impacto de dichos procesos en la transformación consciente de una condición subalterna cuya interiorización es resultado de una condición histórica de construcciones socioculturales.

CONSIDERACIONES FINALES

La exploración de representaciones de la realidad a través del cine de ficción o documental trascienden en la historia del ser humano, no sólo en el sentido de que disemina significados que reproducen los valores dominantes, sino en esa trayectoria de buscar deconstruir los modos de codificar la realidad humana para convertirlos en un instrumento de autoconocimiento.

Estos procesos que cobran diferentes significados de acuerdo con el espacio-tiempo en el que se producen, nos revela las continuidades y rupturas que se desarrollan en sociedades, grupos, géneros, clases sociales; nos acerca al conocimiento de la realidad desde un punto de partida que plantea volver aprehensible la forma en que se imagina la realidad para desmenuzarla y observar los pequeños puntos de ruptura que posibilitan pensar en transformaciones más profundas.

También ilumina en cuanto a la forma de construcción de conocimiento, en el sentido de revelar un proceso de autorrepresentación que toma la dimensión de *performance*, porque se desarrolla una reflexión a partir del reconocimiento de sujetos con saberes y habilidades no exploradas.

En el caso de mujeres campesinas, los saberes se configuran con base en un repertorio de valores que se representan en lo social en general como *seres para otros*, una condición cultural histórica impuesta que cobra matices diferentes de acuerdo con la trayectoria personal, pero también, y sobre todo, por un universo de valores compartidos que están determinados por actividades culturales, económicas, sociales y políticas.

Esto significa que la RS de la mujer campesina puede adquirir dimensiones diferentes, incluso en el marco en que comparte una condición subalterna dentro de la tradición del *ser para otros*. No es lo mismo ser de una mujer en un universo marcado por una historia de relaciones obrero-patronales agroindustriales, que serlo cuando se crece en la racionalidad campesina.

En ambos contextos existen continuidades y rupturas, contradicciones múltiples que se expresan, por ejemplo, entre generaciones de mujeres, donde los valores para unas no se reproducen de la misma manera para las nuevas generaciones, incluso se cuestionan; en el estatus social que se ocupa en la comunidad, no es lo mismo ser hija de una familia de ejidatarios o comuneros originarios de los pueblos, que ser hija de jornaleros que provienen de otros estados con culturas diferentes. En el caso de Oacalco, por ejemplo, es distinto ser mujer de una familia de obreros que trabajaron en el ingenio que les permitió ejercer derechos laborales y construir bienes en su comunidad (vivienda por ejemplo), que ser hija de jornaleros que trabajan en los campos de cultivo de la zafra. La RS que caracteriza a la mujer se configura de manera diferente de acuerdo con el estatus social al que se pertenece dentro de un grupo social determinado.

Así se puede observar, que las mujeres reproducen y transforman su RS a ritmos diferentes según el contexto particular en el que se desenvuelven. La manera en que logran plasmar en un discurso audiovisual su experiencia de vida individual y colectiva cruza tres niveles: la herencia del deber ser, lo que se es y lo que se aspira a ser. En el deber ser la condición de la mujer se establece a partir de que es víctima y de *ser para otros*, lo que no permite una afirmación de autonomía, y justifica el sufrimiento en aras de cumplir con una moral socialmente establecida, la cual se sustenta en la ideología religiosa católica y de dominación masculina que ordena la visión del mundo de tal manera que la victimización representa la liberación de toda culpa. Esta condición trasciende de manera contradictoria porque está jalada por la fuerza de lo que se aspira a ser, moldeada por la búsqueda de una noción de justicia que se imagina en el contexto de su comunicación con el mundo.

El ser mujer es el punto donde confluyen la experiencia de la historia y los caminos que se abren para el futuro, ambos jalan en direcciones contrarias. En el ser mujer se representa el tiempo presente donde las fuerzas del pasado son el ancla que da continuidad a los valores morales que hacen a las mujeres víctimas en su realidad y la fuerza de la transformación que se reflexiona en el ámbito de lo que se aspira a ser y que se articulan en discursos del imaginario social dirigidos a

conformarse como sujetos autónomos pero realizado en las generaciones futuras. Justamente la rs de estas mujeres se configura en medio de estas dos fuerzas que van en direcciones contrarias y que a su vez confluyen en el tiempo presente.

La experiencia que se plasmó en la elaboración de autorrepresentaciones audiovisuales de la realidad con mujeres que pertenecen al mundo rural en México buscó hacer emerger un procesos dirigido hacia el autoconocimiento de los sujetos involucrados. Es un recurso que contribuye al conocimiento de las rs en tanto abrir puentes de interlocución que revelen la capacidad de mostrar a los sujetos desde una condición de poder-hacer-ser, y exponerlos a esta experiencia no desde su condición de víctima sino desde su condición de sujeto, lo cual visibiliza los puntos de continuidad y ruptura del conocimiento socialmente compartido, que producen y recrean valores, relaciones de poder, aspiraciones en espacio-tiempo de realidades que dan sentido a su existencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Amancio, Túnico (2007), “Imaginarios cinematográficos sobre Brasil”, en Arruda, Ángela y Martha de Alba, *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Barcelona, Anthropos y UAM-Iztapalapa, pp. 47-97.
- Arruda, Ángela (2010), “Teoría de las representaciones sociales y teorías de género”, en Blazquez Graf, Norma, Fátima Flores-Palacios y Maribel Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología y representaciones sociales*, Ciudad de México, CRIM, CIICH, Facultad de Psicología/UNAM, pp. 317-337 (Colección Debate y Reflexión).
- Artaud, Antonin (2001), *El teatro y su doble*, Buenos Aires, Edhasa (1ª ed. 1938).
- Banchs, María *et al.* (2007), “Imaginarios, representaciones y memoria social”, en Arruda, Ángela y Martha de Alba, *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Barcelona, Anthropos y UAM-Iztapalapa, pp. 47-97.
- Barnouw, Erik (1993), *Documentary a History of the Non-fiction Film*, 3ª ed., Nueva York, Oxford Press.
- Benjamin, Walter. (2008), “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en Schweggenhäuser, Gesammelte, Theodor Adorno y Gershom Scholem (eds.), *Obras*, libro 1, vol. 2, Madrid, Abada, pp. 3-47.

- Berger, John (2006), *Modos de ver*, 2ª ed., Barcelona, GG.
- Bourdieu, Pierre (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, 7ª ed., México, Siglo XXI.
- Castoriadis, Cornelius (1997), “El imaginario social instituyente”, *Zona Erógena*, núm. 35, en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Córdova, Amalia (2004), *Mapeando medios en México: video indígena y comunitario en México*, Nueva York, Smithsonian Institution, National Museum of the American Indian, <http://www.nativenetworks.si.edu> (consultado el 4 de mayo de 2007).
- De Lara, María del Carmen (2006), “En torno a los usos del documental. Una reflexión feminista sobre el mundo de la imagen”, en *El documental del siglo XXI*, México, UAM X.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006), “Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social”, Argentina, Encuentros en Buenos Aires.
- Espinosa Damián, Gisela (2009), *Cuatro vertientes del feminismo en México. Diversidad de rutas y cruce de caminos*, México, UAM X.
- Estrada Álvarez, Adriana (2009), “Campesinas, Derechos Humanos y Ciudadanía: imagen y voz de mujeres organizadas en Morelos”, tesis de doctorado, Ciudad de México, Facultad de Ciencias Políticas/UNAM.
- Flores, Fátima (2010) “Representación social y género: una relación de sentido común”, en Blazquez Graf, Norma, Fátima Flores-Palacios y Maribel Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología y representaciones sociales*, México, CRIM, CIICH, Facultad de Psicología/UNAM, pp. 339-358.
- Freeman, Derek (1983), *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Freire, Paulo (2004), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
- (2002), *Educación y cambio*, 5ª ed., Buenos Aires, Gallerna-Búsqueda de Ayllu.
- Georkas, Dan, Gupta Udayan y Janda Judy (2003), “The Politics of Visual Anthropology. An Interview with Jean Rouch”, vol. 8, núm. 4, en Rouch, Jean y Steven Feld, *Cine-Ethnography V 13 Visible Evidence*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Getino, Octavio y Susana Velleggia (2002), *El cine de "las historias de la revolución". Aproximación a las teorías y prácticas del cine de intervención política en América Latina (1967-1977)*, Buenos Aires, GEA.
- Ginsburg, Faye (1996), "Screen Memories: Resignifying the Traditional in Indigenous Media", en Ginsburg, Faye, Lila Lughod y Brian Larkin (eds.), *Media Worlds: Anthropology on New Terrain*, Berkeley-Los Ángeles, University of California Press, pp. 39-57.
- Grierson, John (1931-1934), "Postulados del documental", en Romaguera y Alsina (eds.) (1993), Madrid, Cátedra (Colección Textos y Manifiestos del Cine).
- Guha, Ranahit (2002), *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica.
- Ivens, Joris (1974), *The Camera and I*, Nueva York, International Publishers.
- Johnson, Randal y Robert Stan (eds.) (1995), *Brazilian Cinema*, Nueva York, Columbia University Press.
- Juhasz, Alexandra y Jesse Lerner (2006), *F is for Phony. Fake Documentay and Truths's Undoing*, Minnesota, University of Minnesota Press.
- Lipkau, Elisa (2007), "La tercera mirada. Representación y performance", *Revista Chilena de Antropología Visual*, núm. 9, junio, pp. 88-119.
- Mead, Margaret (1928), *Coming of Age in Samoa*, Nueva York, William Morrow.
- Morin, Edgar et al. (2003), *Educación en la era planetaria*, España, Gedisa.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis: su imagen y su público*, Buenos Aires, ANESA-HUEMUL.
- Nichols, Bill (1997), *La representación de la realidad*, Barcelona, Paidós.
- Peña, Fernando Martín y Carlos Vallina (2000), *El cine quema*, Raymundo Gleyzer, Buenos Aires, Ediciones de la Flor (Colección Personas).
- Ruby, Jay (2000), *Picturing Culture: Explorations of Film and Anthropology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ruiz Bravo, Patricia (2005), "El desarrollo visto desde las mujeres campesinas: discursos y resistencias", en Mato, Daniel (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Russel, Catherine (1999), *Experimental Ethnography. The Work of Film in the Age of Video*, Londres, Duke University Press.
- Taylor, Charles (2006), *Imaginario social moderno*, España, Paidós.
- Tobing, Fátima (1996), *The Tirad Eye: Race, Cinema, and Ethnographic Spectacle*, Durham, Carolina del Norte, Duke University.

Tosi, Virgilio (1993), *El lenguaje de las imágenes en movimiento*, México, Grijalbo.
 Vertov, Dziga (1974), *Memorias de una cineasta bolchevique*, Barcelona, Maldoror.

Filmografía

Buñuel, Luis (1932), *Las urdes. Tierra sin pan*, 27 min, Metro Goldwyn Meyer.
 Flaherty, Robert (1922), *Nanook of the North*, Estados Unidos, Revillon Frères.
 Franjúj, George (1935), *Lè Metro*, Francia.
 Herzog Wegner (1972), *Fatamorgana*, Alemania Oeste, Werner Herzog Film-
 produktion.
 Jacopelli, Gualtierro, Paolo Cavara y Franco Prosperi (1962), *Mondo Canne*
(Perro mundo), Italia, Cineriz.
 Marker, Chris (1992), *The Last Bolshevik*, Francia, Les Films de l'Astrophore.
 ————— (1982), *Sans Solei (Sin Sol)*, Francia, Argos Films.
 ————— (1952), *Olympia*, Francia, Peuple et Culture.
 Rouch, Jean y Edgar Morin (1969), *Chronique d'un Été (Crónica de un verano)*,
 Francia, Argos Films.

Cortometrajes experimentales contruidos en campo

Grupo de Mujeres de Unión de Pueblos de Morelos-Oacalco (2007), *Mujeres de Santa Inés Oacalco*, cortometraje documental/ficción, Morelos, México (Serie Pensar Nuestros Derechos).
 Grupo de Mujeres de Unión de Pueblos de Morelos-Totolapan (2007), *Entre mujeres y hombres en Totolapan*, cortometraje documental/ficción (Serie Pensar Nuestros Derechos).
 Grupo de Mujeres de Unión de Pueblos de Morelos-Totolapan (2007), *Entre el amor y la amargura*, cortometraje documental/ficción (Serie Pensar Nuestros Derechos).
 Grupo de Mujeres de Unión de Pueblos de Morelos-San Agustín (2009), *Nuestro cuerpo, nuestra historia*, Morelos, México.

Representaciones sociales de la masculinidad

MARÍA LUCERO JIMÉNEZ GUZMÁN

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM

MARÍA ELENA FIGUEROA DÍAZ

Universidad Iberoamericana

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como objetivo analizar la representación social de la masculinidad en el mundo actual, en particular en las sociedades latinoamericanas. La mirada por la que se ha optado se acerca más a la aproximación estructural de las representaciones sociales (RS), que afirma que toda representación se organiza en torno de un núcleo y se compone también de elementos periféricos. El núcleo central es su parte más estable, coherente y rígida, y se fundamenta sobre la memoria colectiva del grupo que la sustenta. Por su parte, los elementos periféricos protegen la estabilidad del núcleo central y tienen una función adaptativa de la representación a situaciones específicas o individuales (Flores, 2001; Wagner y Elejabarrieta, 1998). De este modo, los ejes de la RS de la masculinidad que se detectan tendrían la función de núcleo de dicha representación.

En los últimos años se han incrementado de manera importante las investigaciones relativas a la masculinidad y, en algunos casos, a las masculinidades en plural. Se han dado, a partir de entonces, diversas lecturas sobre el tema. Algunas presentan una visión satanizada de los varones, en tanto son concebidos como todopoderosos verdugos de las mujeres; otras lecturas enfatizan la “pérdida de autoridad del varón” en la sociedad moderna y afirman que ellos están sufriendo terriblemente con los cambios sociales y culturales actuales, básicamente en función de la transformación del papel y el lugar que ocupa ahora la mujer en la sociedad y en la economía. Incluso, se ha desarrollado una corriente que estudia las masculinidades desde el feminismo, y que ve a los varones como aliados de esa postura.

Algunos estudiosos, por su parte, reconocen la complejidad de los procesos de género y tratan de entender que los varones, al igual que las mujeres, están condicionados socialmente por su posición genérica, que existen normatividades y papeles que se les imponen, y que es necesario tener una visión que permita deconstruir las relaciones de poder. Sobre esta última línea, existe una propuesta que trata de reconstruir históricamente las múltiples normatividades sociales e institucionales que han influido sobre los modelos de masculinidad y feminidad dominantes y subordinados. Desde esta propuesta se afirma que, al margen de que parezca que las cosas han sido siempre así, las personas producen las instituciones, las avalan y también pueden modificarlas (Figueroa, 1998, pp. 9-10).

En este sentido, es importante la aportación de autores como Connell (1995), que se oponen a conceptualizar a la masculinidad como un objeto, como un comportamiento determinado, como una característica natural del individuo, o como una norma de conducta, y hacen una crítica seria a las interpretaciones esencialistas, normativas y positivistas de la masculinidad. Desde ahí se propone considerar a la masculinidad como un sistema de diferencias simbólicas donde el lugar de lo “masculino” y el de lo “femenino” son contrastados de manera permanente. De ahí que la atención sobre la masculinidad se deba poner en el proceso relacional, donde los hombres y las mujeres viven el género. En este sentido, la masculinidad es, a la vez, “un lugar de las relaciones de género, las prácticas por medio de las cuales hombres y mujeres se involucran en dicho lugar relacional, así como los efectos de dichas prácticas en la experiencia personal, la personalidad y la cultura” (Connell, 1995, p. 71).

Las masculinidades son construcciones, así como también lo es su *RS*, que se elabora en la esfera de lo cotidiano, que se va significando y resignificando

en forma constante, en función de una trama de relaciones que el varón establece consigo mismo, con los otros y con la sociedad, de ahí que se considere que lo “masculino” pertenece al campo de lo social y no al de la naturaleza o la biología. De este modo, la teoría de las RS ofrece herramientas pertinentes para analizar la construcción social, histórica y cultural llamada masculinidad, que emerge de los sistemas de género, confrontada por cambios en las prácticas sociales, y resistiéndose a ellas.

LA TEORÍA DE LAS RS

La teoría de las RS aborda el problema del proceso y de los mecanismos por medio de los cuales un fenómeno adquiere un significado subjetivo para los individuos, y cómo éste afecta su acción. Así, la RS es una construcción cognitiva y también emocional que se hace desde la historia individual y colectiva, desde la información de que dispone el sujeto pero también desde la aproximación afectiva con que se representa un fenómeno. Incluye, por tanto, información, opiniones, actitudes, creencias, sentimientos, valores y prescripciones, que se convierten en guías para la acción. En este sentido, se le considera un concepto híbrido que incluye a su vez otros conceptos “menores” de distinta naturaleza (valoral, actitudinal, emocional, cognitiva, social).

Todos estos conceptos se engloban en el de representación, que se refiere a hacer presente en la mente algo que existe de antemano; no es el objeto, sino una elaboración de él, una construcción compleja en la medida en la que incluye elementos diversos, y que se encuentra enraizada en el contexto cultural de las personas. Jodelet afirma que la RS concierne al conocimiento del sentido común, propio de la experiencia cotidiana: las RS “son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales [...] y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida” (2003, p. 10).

Es un hecho que los seres humanos, individual y colectivamente, contribuyen activamente a la reconfiguración constante de la realidad en una dinámica dialéctica: el sujeto afecta parcialmente la realidad, del mismo modo en

que es afectado por ella. Los procesos cognitivos son activos. Además, las RS incluyen ideologías, así como elementos constitutivos del momento histórico y social de los individuos, por ello son cambiantes.

Existen tres modalidades de RS:

1. Hegemónicas. Son compartidas (en mayor o menor medida) por todos los miembros de un grupo estructurado; se formulan como uniformes, estables y coercitivas; son constitutivas de ideologías; son muy resistentes al cambio; aparentan flexibilidad al nivel de la periferia, es decir, permiten variaciones, pero tienen un núcleo casi inamovible; como parecen ser compartidas por todos, tienden a encubrir representaciones alternativas a ellas. Tienen la función de aplacar los contenidos perturbadores de lo diferente (Arruda, 1998), y por ello se establecen a partir de otras posibilidades de representación.
2. Emancipadas. Surgen del contacto con otros grupos o de la circulación de información nueva. Expresan versiones específicas de segmentos sociales respecto a ideas y conocimientos circulantes; cuentan con cierta autonomía y son resultado de la interacción de tales sectores de la población (Moscovici, en Arruda, 1998, p. 17n).
3. Polémicas. Surgen en situaciones de conflicto; son fruto de la controversia; no son unánimes, es decir no son compartidas por toda la sociedad (Moscovici, en Arruda, 1998, p. 17n). Pueden ser elementos de cambio de las representaciones hegemónicas. Son propias de grupos minoritarios.

Aun cuando se han identificado estos tres tipos de RS en la cultura, constantemente se generan sistemas de representación en los que estos tres tipos coexisten; en ellos, las hegemónicas prevalecen y muchas veces encubren otras disidentes; no obstante, la cultura no es estática, sino siempre dinámica, y los cambios suceden continuamente, expresados en prácticas, ideas, creencias, cuestionamientos, lo que da lugar tanto a representaciones emancipadas, autónomas frente a las hegemónicas, o incluso a representaciones polémicas, que son fuente de cambio en aquéllas.

Arruda (2000) afirma que esta visión diversificada, no rígida, atemporal y uniforme de las RS hace que éstas puedan verse como lo que son, fenómenos reales y actuales. Esta autora enfatiza el peso de las RS polémicas, y el de las minorías activas, portadoras de ellas, ya que son las responsables de que se

geste un nuevo sentido común, propio de grupos antagónicos que luchan por el cambio. De este modo se dan las transformaciones culturales, entre ellas los cambios en los sistemas de género.

Desde la aproximación estructuralista (Abric, 1994; Guimelli, 2004), se asume que las RS poseen un eje o núcleo denso, estable, y permanente del que derivan prescripciones para la acción y que constituye las creencias y asunciones más fuertes que las personas tienen de determinada representación. Además de ese núcleo, existen elementos periféricos que son más flexibles y adaptables a los cambios que el entorno genera en la representación. Éstos pueden interactuar con los cambios en el medio y transformarse, con el fin de preservar el núcleo.

Las RS están en constante movimiento y transformación. Hay tres dinámicas posibles de cambio: Por un lado, *1. lenta*, que se trata de un cambio paulatino de mentalidad colectiva de acuerdo con nuevas prácticas. En este proceso se integran elementos nuevos, informativos, afectivos y emocionales. Se introducen en las prácticas colectivas nuevas formas de interacción. Este fenómeno se da a través de largos periodos de tiempo, y los cambios son a veces imperceptibles. Por otra parte *2. progresiva*, que surge de la coexistencia entre referentes hegemónicos y polémicos; implica tensión y tiene efectos en el discursos y en la práctica. Lo nuevo se percibe como amenazante pero se va asimilando y se le va encontrado un lugar. Emergen de la negociación de lo diferente y lo alternativo, y cuestionan las representaciones hegemónicas. De acuerdo con Arruda (1998, p. 41), los cambios en las RS corresponden a nuevas necesidades colectivas, y eso da lugar a cambios progresivos. Y finalmente *3. abrupta*, que implica un cambio violento en el sistema de interpretación de los sujetos por factores casi siempre externos a los mismos. Es común que se dé a partir de movimientos sociales o catástrofes naturales.

Estas dinámicas de cambio permiten que coexistan tres momentos o fases de la RS; así, existen las emergentes (nuevas, cuyo origen es reciente y están en proceso de consolidación); las estables, ya consolidadas y enraizadas en la cultura, y las que están en transformación, que están alterándose porque ya no funcionan adecuadamente y es necesario un ajuste, en esa fase, cohabitan elementos estables y novedosos (Moliner, 2002). Estas ideas permiten observar que la masculinidad cuenta con diversas representaciones, y que la de tipo hegemónica, a pesar de su resistencia, está efectivamente en un proceso de cambio progresivo, a partir de su confrontación con otras de clase alterna, emancipada y polémica, que buscan consenso, legitimidad y peso social.

Ante elementos nuevos en el ambiente —información, imágenes, problemas— el individuo entra en un proceso de asimilación que permite generar un discurso regular que incorpore los nuevos elementos y dé lugar a prácticas correspondientes a tales cambios. Generalmente se afrontan cambios progresivos, por ejemplo, información sobre un fenómeno nuevo que se dosifica a través de los medios de información. Aparece un nuevo hecho social para cuya asimilación no hay herramientas cognoscitivas disponibles; éstas tienen que crearse, con el fin de que el hecho sea comprendido e incorporado al saber total de las personas. Aparece entonces el afrontamiento colectivo simbólico¹ como una necesidad social, con el fin de que las personas puedan comunicarse, comprender y actuar. Emergen nuevas interpretaciones colectivas cotidianas a través de un discurso extensivo y de él se forma una representación, a través del anclaje. Existen dos procesos que explican el funcionamiento y la generación de rs, la objetivación y el anclaje. La primera “Es el mecanismo que permite la concretización de lo abstracto [...] el proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas” (Wagner y Elejabarrieta, 1998, p. 830). Por su parte el anclaje “permite transformar lo que es extraño en familiar” (p. 835); posibilita la inserción de la representación en un contexto conocido y establecido.

Además, pueden surgir representaciones nuevas opuestas a las existentes, y que coexistan y funcionen sin entrar en contradicción, según el contexto de acción del sujeto. También es posible que se transformen por la aparición de nuevas prácticas, o que nuevas representaciones den lugar a prácticas novedosas.

Es un hecho que las rs hegemónicas parten de percepciones tradicionales de la realidad, largamente arraigadas en la mente y la visión del mundo de las personas; de ahí surgen nuestras convicciones y también nuestros prejuicios y estereotipos. Al ser hegemónicas se naturalizan y se reproducen. Como forman parte de la visión del mundo, uno se resiste al cambio de esa percepción. Sin embargo, aun las rs más hegemónicas y arraigadas en las pautas culturales son susceptibles al cambio. Es el caso del género, un sistema constituido por rs hegemónicas y muy resistentes; no obstante, se dan ajustes

¹ Propuesta desarrollada por el doctor Wolfgang Wagner, en una conferencia que impartió en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades el 2 de octubre de 2006.

de las rs de la masculinidad y el hombre, y de la feminidad y la mujer, a través del tiempo; dichas representaciones de género se ven impelidas por la realidad cambiante. Como se verá, ante las representaciones hegemónicas de género, en particular de la masculinidad, algunos elementos emergentes y polémicos pueden formar representaciones alternas, o bien contribuir al cambio de las de tipo dominante.

EL GÉNERO COMO SISTEMA REPRESENTACIONAL Y RELACIONAL

El género es un sistema de regulación construido sobre la base de la diferencia sexual entre los hombres y las mujeres; un sistema de distinción, una elaboración cultural que produce diferencia social, que no se arraiga en las diferencias biológicas ni parte de una esencia masculina y femenina inamovibles y eternas, aunque eso se haga creer. Lejos de ser algo natural y biológico, las diferencias de género se imponen y se normalizan, creando la idea de que, efectivamente, hombres y mujeres son diferentes y, por lo tanto, les corresponde una parcela distinta de la realidad. Así, el sistema de género, a partir de la diferencia, produce desigualdad, ya que no es lo mismo lo que le corresponde al hombre que lo que le corresponde a la mujer, en términos de prácticas, espacios, valores, reconocimiento, rasgos y posibilidades (Rubin, 1996). De esta manera “el género se define como un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la rs diferenciada de los sexos, determinando formas específicas de conducta asignadas en función del sexo biológico” (Flores, 2001, p. 7).

Para Simone de Beauvoir (Butler, 1997) las mujeres son el “otro” definido por la perspectiva masculina. “Mujer” es igual a “cuerpo”, y el “cuerpo” es lo “otro”. Mientras el hombre puede ser más que su cuerpo, otro distinto del cuerpo, tener un estatus no corpóreo, “desencarnado”, por ejemplo, asociándose a la razón, al poder, a la autoridad, la mujer es ante todo cuerpo. Esta distinción básica produce un abismo entre lo femenino y lo masculino, y entre la mujer y el hombre. La primera, vinculada a procesos reproductivos y a la maternidad en particular, está ligada a su cuerpo, a sus procesos orgánicos, cosa que no sucede con el varón, quien puede deslindarse de tales procesos.

La masculinidad dentro del sistema de género

Si bien es un hecho que las mujeres viven universalmente una condición de desventaja frente a los hombres en muchas dimensiones de la vida, es cierto además, que las construcciones de género determinan, condicionan y afectan también a los hombres. El sistema de género no permite que las mujeres accedan a una gama de actividades y experiencias que podrían enriquecerlas como seres humanos y, al revés, tampoco permite que los hombres accedan a actividades y experiencias acotadas al universo de lo femenino. Esta afirmación de ninguna manera tiene la intención de restarle intensidad e importancia a las históricas y universales condiciones de subordinación en las que viven las mujeres, muchas de ellas, en la actualidad, en condiciones inhumanas; sólo tiene la intención de incorporar una idea del género como una construcción que se refiere y que afecta a todos los seres humanos, en tanto construcción relacional.

Los procesos de socialización que convierten (tradicionalmente y con cierto apego a estereotipos) a las mujeres en débiles, emocionales, dependientes, sumisas, domésticas, convierten a los hombres en fríos, racionales, violentos, proveedores y, aunque estén en una posición privilegiada relativamente, están sometidos a ese proceso que los excluye de otras posibilidades. Mientras más se distingue entre lo masculino y lo femenino, más distancia hay entre hombres y mujeres, y menos comunicación hay para lograr un desarrollo conjunto. Del mismo modo que las mujeres, los hombres se encuentran sujetos al sistema de género, que impone representaciones hegemónicas que presionan, limitan y norman a los individuos, y les imponen maneras de ser y de estar en el mundo, que a menudo implican un riesgo para ellos y para las demás personas.

En nuestras sociedades, la masculinidad es definida como la norma que se conforma y expresa en función de negar lo “femenino”; ello conlleva contradicciones y problemas serios pues si el hombre “es formado en la creencia de que sólo el varón es persona plena, sujeto signifiante, interlocutor válido, entonces no es de extrañar que prefiera el trato con varones. La paradoja de la heterosexualidad del varón está en que no le gustan las mujeres como personas. Lo normal es el varón y en consecuencia las mujeres son lo que produce extrañeza o lo que debe ser explicado (Marques, 1997, p. 85).

Por su parte, Bourdieu (1990) afirma que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone como autoevidente, es considerado como natural, gracias a un acuerdo entre todos que

se obtiene, por un lado, de estructuras sociales como la organización social del espacio y el tiempo, y la división sexual del trabajo y, por otro, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Las personas dominadas, o sea las mujeres, aplican a cada objeto del mundo y en particular a la relación de dominación en la que están atrapadas esquemas no pensados, producto de la encarnación de esta relación de poder, en la forma de pares, y que las lleva a construirla desde el punto de vista del dominante como natural. La eficacia masculina radica en el hecho que legitima una relación de dominación que ellos inscriben en lo biológico, y que, en sí misma, es una construcción social biologizada. De este modo, las RS de la mujer y del hombre que se imponen como dominantes justifican, legitiman y promueven prácticas, explicaciones y justificaciones vinculadas a una manera de ver a los hombres y a las mujeres que rara vez se cuestiona. La RS al estar fundamentada en referentes culturales muy profundos y estables tiende a naturalizarse y lo construido se convierte en algo normal y a menudo incuestionable.

Todo el proceso de socialización y aculturación en el que uno se forma desde que nace va construyendo seres diferentes, hombres por una parte, mujeres por la otra. Este hecho da lugar a la necesidad de ver el género como necesariamente relacional, en tanto un sistema en el que no puede entenderse lo que significa ser varón sin referencia a lo que se ha construido como ser mujer, y viceversa. Ser varón es no ser mujer, y ser mujer es ser lo opuesto a lo que se considera un varón. La distancia que separa a uno del otro, dentro de este sistema representacional hace que a ambos se les prive de la posibilidad de conocer, experimentar y disfrutar de manifestaciones humanas consideradas como propias del sexo opuesto. Si un ser humano se comporta activo, insistente, desenvuelto, audaz, arriesgado, si quiere superarse, pero tiene cuerpo de niña, se le califica como: grosera, atrabancada, marimacha y caprichosa. Cuando se comporta sensible, obediente, emotivo, prudente, inocente y se somete, y es niña, se le califica de delicada, femenina, dócil, sentimental, pero si su cuerpo es de niño, se le dice sensiblero, débil y cobarde (Fratti, en Núñez, 1994).

Existen discursos derivados de las RS que construyen una “normalidad” para el hombre y otra para la mujer. En función de ello se establecen requisitos para cada uno y a partir de ahí se habla de lo “masculino” y de lo “femenino”, pero no existe una “naturaleza masculina”, aun cuando hombres y mujeres tengan una anatomía y funciones fisiológicas diferentes.

Resulta pertinente abordar el tema de las diferencias genéricas desde la perspectiva de las RS, ya que, por un lado, éstas pueden ser, como ya se ha dicho, hegemónicas, constitutivas de ideologías que modelan y consensan prácticas colectivas (Flores, 2001). Por otra parte, se puede afirmar que el género es un sistema que orienta las diferentes representaciones del sexo, de ahí que pueda ser analizado en función de las tendencias a representar una serie de fenómenos, cogniciones, prácticas, actitudes, creencias, prescripciones, que afectan maneras de percibir y de actuar de los individuos. En tanto que es un sistema de regulación social, influye en la socialización de los individuos desde su más temprana edad, y genera normas de conducta, valoraciones, preferencias, elecciones, está indisociablemente ligado a las prácticas que surgen de roles preestablecidos y que reproducen constantemente la diferencia.

Pensar el género como RS permite ver que, en tanto tal, tiene un núcleo resistente, pero no inamovible, y que está en permanente cambio; esta representación es susceptible de emergencias, en tanto cambios incipientes que pueden irse asentando y pueden constituirse en poderosas respuestas alternativas a los aspectos más conservadores, por decirlo de alguna manera, de la representación de la diferencia sexual. En el sistema de género, las diferencias sexuales se viven como naturales, eternas e imposibles de transformarse (ahí están las resistencias), pero paradójicamente, en ese mismo sistema es donde se comienza a dar la mayor cantidad de cambios; por ello se puede hablar de que existe un núcleo resistente pero una periferia con una enorme capacidad emergente (que puede permitir la coexistencia de significados contradictorios). Existe la posibilidad, incluso, de que en algunos casos, ese núcleo ya haya sufrido cambios, y que lo que se está viviendo tenga que ver más con la dinámica conflictiva entre representaciones y prácticas. En numerosos ejemplos queda claro cómo una RS novedosa, no conservadora, emergente, coexiste con prácticas conservadoras, arraigadas en las tradiciones, en visiones propias de generaciones anteriores a las más jóvenes.

LA RS DE LA MASCULINIDAD HOY

Como se ha visto, los varones tratarán de responder, en mayor o menor medida, desde su socialización más temprana, a un ideal masculino vigente en su sociedad. Este ideal se inscribe, en los hombres, en sus maneras de ser, de com-

portarse, de asumir el cuerpo y las emociones, de pensar el mundo y pensarse a sí mismos. Lo masculino se define como lo no femenino, en la medida en que esta categoría, en muchas culturas, se liga a lo pasivo, lo emocional, lo natural (o la naturaleza), lo débil, lo privado, frente a la categoría de lo masculino como racional, público (visible, político), activo, fuerte, ligado a lo cultural, a la civilización, a lo social.

En ese sentido, de un modo similar a Bourdieu (2005), Seidler (2000) afirma que lo masculino se ha identificado con la razón (en oposición a las emociones), en un mundo en el que las emociones, asociadas con lo femenino, no son vistas como formas de conocimiento por ser subjetivas y personales. La razón, a diferencia de aquéllas, es impersonal y objetiva. Es por ello que “el funcionamiento de la masculinidad en la modernidad ha permanecido invisible porque los hombres dominantes han aprendido a hablar con la voz imparcial de la razón” (p. 167). De ahí que los hombres no contacten fácilmente con esa dimensión subjetiva y personal de sí mismos, y les dejen esa tarea a las mujeres. Los hombres asumen que tienen la razón, esa razón es autoridad y no pertenece a nadie en particular, que no es personal. No obstante, esta cualidad racional “intrínseca” se acompaña de fuerza, valor, poder, competencia, que hace que no siempre las conductas masculinas sean “racionales”: conductas de riesgo, violencia, estrés laboral, son rasgos del actuar de muchos hombres. Este hecho los coloca en una posición vulnerable, así como genera situaciones de agresión sistemática que afectan principalmente a las mujeres.

La hegemonía en los modelos de género tiende a homogeneizarse, a cubrir todas las diferencias y desviaciones de la norma; sin embargo, esto no siempre se logra. La diferencia, la heterogeneidad y la desigualdad en las expresiones de los modelos en los seres humanos son una realidad. No se es mujer ni se es hombre de una única manera; hay personas que se ajustan más a los modelos imperantes, o más fácilmente; hay quienes sufren por no acercarse a dichos modelos; hay quienes luchan por reivindicar maneras de alejarse de los mismos. Los hombres se definen en contraste con las mujeres, pero en realidad, en el interior del mundo de los hombres (como en el mundo de las mujeres) nada es homogéneo, y los hombres reales, de carne y hueso, poseen distintos recursos, posibilidades y herramientas (capital social, económico, cultural, simbólico, en palabras de Bourdieu [1980]); aprenden a competir (por éxito, dinero, estatus, prestigio, por ser atractivos, capaces o poderosos), a desconfiar de los otros, a no mostrar debilidad, a buscar reconocimiento de su pares.

El mundo del género es un mundo de relaciones de poder, en la desigualdad, tanto entre mujeres y hombres, como entre mujeres y entre hombres. Dentro del marco de la hegemonía se dan relaciones específicas de dominación y de subordinación entre los hombres. Pero también hay relaciones de complicidad de individuos concretos con la hegemonía; ellos no practican rigurosamente el patrón hegemónico, pero obtienen ganancias y beneficios del patriarcado: “los hombres obtienen ventajas de la subordinación general de las mujeres” (Cannel, 1995, p. 120).

Para Bourdieu, “los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante. Al igual que las tendencias a la sumisión, aquellas que llevan a reivindicar y a ejercer dominación no están inscritas en la naturaleza y tienen que estar construidas por un prolongado trabajo de socialización, o sea, como hemos visto, de diferenciación activa en relación al sexo opuesto” (2005, p. 67). El varón tiene que afirmar su virilidad en cualquier circunstancia, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como capacidad de lucha y de ejercicio de la violencia, que se convierte claramente en una carga para el sujeto.

Siguiendo esta línea de reflexión, Cannel explica que “la ‘masculinidad hegemónica’ no es un tipo de personalidad fija, siempre igual en todas partes. Se trata más bien de la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de las relaciones de género, posición siempre discutible” (1995, p. 116). De este modo, se trata de “la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 117). Este autor afirma que si las condiciones que sustentan y defienden el sistema hegemónico, el patriarcado, cambian, los fundamentos de la dominación de una masculinidad particular se erosionan; de ahí que la hegemonía sea una relación históricamente móvil” (p. 118). De este modo, se puede decir que existen masculinidades hegemónicas, pero hegemonía no significa control total; puede haber fracturas, cambios, construcción de masculinidades opositoras; la masculinidad hegemónica puede gestar, en su interior, su propio debilitamiento (como en el caso de la violencia, generada como rasgo masculino, cuyas consecuencias ponen en duda el tipo de masculinidad que la sustenta). Por lo tanto, las masculinidades hegemónicas no son categorías fijas y, por ello, ciertos cambios en la dinámica social pueden dar lugar a cambios en la configuración de la masculinidad.

Existe hoy un consenso en los estudios sobre los hombres en el reconocimiento de múltiples expresiones de la masculinidad, es decir, que existen elementos como la clase, la edad, el ciclo de vida, la escolaridad, entre otros, que son factores determinantes en la elaboración de las distintas expresiones de la masculinidad en individuos concretos, de ahí que se hable de masculinidades dominantes y subordinadas. Tales expresiones diversas, que se acercan o se alejan de la representación hegemónica, contienden por ganar espacios y legitimidad. Diversas maneras de ser varón entran en tensión; muchas veces la clase y la etnia hacen que ser varón implique subordinación frente a otros varones; pero otras tantas permiten que se ganen espacios y se extiendan prácticas que pueden ir erosionando la RS hegemónica. La tensión entre diversas maneras de ser varón y de expresar la masculinidad, o más bien las masculinidades, remite al problema del cambio, así como también al hecho de que, a pesar de la diversidad de masculinidades, parecería que hay un núcleo duro en la representación, y ese núcleo se expresa culturalmente en mandatos, en prescripciones profundamente arraigadas en el sistema de género que da lugar a la representación hegemónica de la masculinidad. ¿Qué está en meollo del “ser un hombre de verdad”? ¿Qué es aquello sin lo cual no se podría decir que alguien es realmente un varón?

LOS MANDATOS CONSTITUTIVOS DE LA MASCULINIDAD

La historia y los cambios en las relaciones entre los géneros demuestran que la masculinidad y la feminidad se constituyen como un conjunto de significados siempre cambiantes y que se construyen a través de sus relaciones con ellos mismos y con los otros, con su mundo. La “virilidad” por su parte, no es estática ni es atemporal, es histórica. No es la manifestación de una esencia interior, es construida socialmente; no sube a la conciencia desde los componentes biológicos, sino que es creada por la cultura. La virilidad, entonces, significa diferentes cosas, en diferentes épocas y en diferentes personas.

En nuestra cultura, los varones han aprendido a conocer lo que significa ser un hombre al ubicar sus definiciones en oposición al conjunto de otros, de minorías raciales, de minorías sexuales y, por sobre todo, de las mujeres (Kummel, 1998, p. 49). En nuestra cultura, la masculinidad implica la búsqueda de cada hombre individual para acumular aquellos símbolos culturales que deno-

tan virilidad, como señales de que él ha logrado ser “hombre”. Se trata del acceso diferenciado que distintos tipos de hombres tienen a esos recursos culturales que les confieren virilidad y de cómo cada uno de estos grupos desarrolla sus propias modificaciones para preservar y reclamar su virilidad.

El concepto de masculinidad evoca una serie de calificativos y atributos, muchos de ellos encontrados a través de las culturas y que incluyen primordialmente: poder, dominio, virilidad, potencia sexual, valentía, fortaleza, responsabilidad y honor, valores culturales a los cuales los varones deben acceder y mantener para ser verdaderos “hombres”.

La RS de la masculinidad, más allá de las diversas expresiones individuales de lo masculino, descansa sobre una serie de normas o mandatos que garantizan el apego al modelo masculino. Esas normas son elementos del núcleo o parte resistente de la RS que difícilmente, según se ha constatado en investigaciones al respecto (Jiménez, 2003; Rivera y Cecilia, 2004), se modifican. En este sentido, tal y como se dijo desde el inicio de este artículo, hay tres mandatos de la masculinidad: la sexualidad controladora, el ser proveedor (Burín *et al.*, 2007; Jiménez *et al.*, 2007) y el distanciamiento respecto de la esfera doméstica. Estas temáticas son muy relevantes para comprender la masculinidad tanto la hegemónica, como sus nuevas formas, pero aquí no se tiene espacio para desarrollarlas.

LA CUESTIÓN DEL CAMBIO

La masculinidad hegemónica, cuya RS está ampliamente extendida y consolidada, está en un constante proceso de confrontación. Como bien dice Arruda (1998), toda representación hegemónica es una “victoria provisional” que, en cualquier momento, puede transformarse a partir de múltiples factores, de la interacción social y de las disputas de intereses y valores vigentes. Nada es definitivo, y por más que la RS de la masculinidad tenga ejes resistentes y fuertes, sin duda alguna hay cambios progresivos, constantes, prácticas, creencias e ideas que van minando lo que se considera “un hombre de verdad”.

Actualmente algunos varones se preguntan qué significa ser hombre en el mundo de hoy, y se diría que se cuestionan las RS dominantes acerca de la masculinidad; los viejos valores cambian, desfallece el ideal heroico y los hombres buscan un nuevo paradigma, y se suscitan dolorosas preguntas sobre el

tema. Según esta perspectiva, a la mitad de la vida, ellos reflexionan más profundamente y llegan a encontrar una virilidad más madura y una masculinidad “más allá del héroe”, de la representación hegemónica del varón.

En las sociedades, a través de los sistemas de género, una amplia gama de estructuras sociales, desde la más íntima relación sexual hasta la organización de la vida económica y política, sirve de base y perpetúa la dominación masculina. Por ello, se debe enfrentar el poder y la dominación a nivel de la sociedad en su conjunto, pero al mismo tiempo, dado que se llevan estas relaciones dentro de uno mismo, es imposible separar lo “personal” de lo “social” y esto es parte del significado de la frase: “lo personal es político” (Kaufman, 1989, p. 13). Este hecho muestra de qué manera las RS, entre ellas la de la masculinidad y la de la femineidad, se expresan en cada individuo, pero no dejan de ser sociales, colectivas, comunicadas y transmitidas por las agencias de socialización, por diversas instituciones y por los medios masivos de información. Además de estos efectivos canales de socialización, las RS de género son constitutivas de la identidad, de ahí que sea tan difícil lograr cambios de fondo. Y, en ese sentido, los individuos que han asumido masculinidades alternativas o emergentes, que han podido ganar ciertos espacios y cierta legitimidad (contraviniendo los mandatos respecto de la sexualidad, la fuerza, la provisión, la dureza, etcétera), no dejan de verse como pseudohombres en muchos otros espacios. No han logrado la hegemonía y, por lo tanto, en cierto sentido están en una posición marginal o subordinada.

Las familias, por ejemplo, se han transformado, al igual que otras instituciones sociales. Sin embargo, la identidad masculina parece no cambiar en el mismo ritmo y sentido. La estructura de diferentes campos sufre transformaciones pero la expectativa que se tiene del varón, el principal mandato, continúa relacionándose principalmente con el sustento y lo que de éste se desprende. Sin embargo, dadas la crisis económicas experimentadas en Latinoamérica durante las últimas décadas, esta expectativa ha llevado a que el varón, con frecuencia, se vea incapacitado para cumplirla cabalmente por sí mismo; esto a su vez ha afectado a individuos de diferentes clases sociales, con diferentes oportunidades de educación y con diferente capacitación para el trabajo. Esta situación se debe considerar en relación con el surgimiento de malestares masculinos en la actualidad, en que los valores económicos de la modernidad, construidos principalmente por y para varones, reconocen el éxito en este campo como producto de méritos y esfuerzos personales de él mismo, y cuestionan, por tanto, la masculinidad de quien no lo logra.

Los mandatos culturales exigen a los varones el logro de autonomía económica, fortaleza, desarrollo personal y autoafirmación que les permitan concebirse como seres-para-sí-mismos (Cazés, 1998). Sin embargo, de no cumplirse estos mandatos, como antes se apuntó, ellos seguramente experimentan males-tares, y lo hacen en soledad, alejados de toda *alianza social* con sus pares y con otras mujeres.

El no contar con un espacio de expresión emotiva lleva a muchos varones a explotar en violencia, recurriendo a una mayor demostración de fuerza en el ámbito doméstico, y a otros, quizás, a plantearse nuevas formas de relación entre los géneros. No poder proveer a sus familias tiene muy diversas consecuencias para ellos y para todo su entorno pues, al no cumplir con el mandato, contradicen la *RS* aún imperante de lo que es un “hombre de verdad” y ponen justamente esto en cuestión. Una mujer que no provee no deja de ser “mujer”; un hombre sí, al menos en muchos ámbitos sociales.

En una investigación realizada recientemente en México y en Argentina (Burín *et al.*, 2007; Jiménez *et al.*, 2007) se pudo documentar que existen consecuencias de carácter individual, derivadas de las exigencias y los mandatos masculinos hegemónicos, sobre los sujetos varones (depresión, farmacodependencia, alcoholismo, impotencia, e inclusive actitudes que los han llevado a la muerte) y sobre sus familias (violencia, desintegración, afectación a los hijos y esposas), así como consecuencias sociales más estructurales, que implican que mucha gente se encuentre sin empleo adecuadamente remunerado, en un mundo precarizado para las mayorías y en el que se pierden derechos sociales cada día.

Por otro lado, actualmente es notorio que la pérdida de la autoridad masculina no es un simple proceso de cambio en cuanto a las certezas masculinas o consecuencia simple de la autorreflexión. No es que el hombre tenga menos autoridad moral, es que la mujer aparece en el mundo actual con dicha autoridad. Muchas mujeres han provocado el desvanecimiento de la característica universal masculina: la superioridad del hombre sobre la mujer.

Diversas prácticas han ido haciendo mella en la *RS* hegemónica de la masculinidad; varones menos violentos, más afectuosos, que deciden optar por un paternidad responsable y amorosa; que asumen una sexualidad no ortodoxa; que luchan contra el modelo del hombre violento, duro, instintivo; que aceptan rasgos más suaves en su personalidad, contribuyen, todos ellos, a ir modificando la representación hegemónica del varón, que prevalece aún. Diversos medios de información y productos concretos, como películas y se-

ries de televisión, contribuyen también a fortalecer una u otra visión de la masculinidad.

Estas modificaciones se van dando de manera gradual; sin embargo, las crisis económicas de los últimos años, a nivel mundial, han generado un problema severo que ha afectado directamente uno de los mandatos más poderosos de la masculinidad, que es eje y núcleo representacional de la misma: el ser proveedor. En ciertos sustratos de la población, las mujeres siempre han trabajado, a la par de los hombres, y a veces mucho más, sin ser apreciadas o vistas como proveedoras. Ser proveedor es un rasgo de reconocimiento social, externo, que tradicionalmente le confiere al varón estatus y confirmación de que sí es un hombre y funciona como tal. No obstante, cada día es más difícil para varones de distintas clases sociales, ser o seguir siendo un proveedor exitoso. Es tan contundente su fracaso como “hombres de verdad” que ello puede mermar los otros mandatos: ser sexualmente potente (Jiménez, 2003) ser fuerte y resistente emocionalmente; estar siempre ajeno a todo lo que sea doméstico. No ser proveedor significa no poder ser hombre en cualquier aspecto de la vida.

Sin duda alguna, las rs de género son especialmente resistentes al cambio; no obstante se les cuestiona y se están modificando continuamente. Es importante detectar si los cambios se dan sólo a nivel periférico (por ejemplo, un varón puede ser cariñoso, buen padre, compartir los gastos con su pareja, pero seguir siendo la autoridad, el proveedor principal, y seguir fundando su autovaloración en el rendimiento sexual), o si realmente se están dando cambios en el nivel del núcleo y, por lo tanto, se estaría hablando del surgimiento de una nueva rs de la masculinidad. Si realmente se comenzara a mermar la identificación del varón con el proveedor, probablemente se estaría presenciando el nacimiento de una nueva rs (culturalmente establecida) de la masculinidad. Lo mismo habría que observar en el caso de los rasgos centrales de la masculinidad hegemónica: la razón, la sexualidad, la distancia afectiva, la fuerza, el poder.

CONSIDERACIONES FINALES

Existen rs hegemónicas creadas por las instituciones dominantes que regulan los sistemas sociales. Tales representaciones modelan la forma de ver el mundo; orientan las acciones e, incluso, determinan en buena medida la identidad personal y social. Sin embargo, partiendo de una visión constructivista de la

realidad, y otorgándole un poder de influencia sobre la realidad a los sujetos, el ser humano puede ser un actor dinámico, capaz de ir modificando esas representaciones hegemónicas y de desestructurar los sistemas de representación, a través de la interacción y la modificación de sus representaciones.

Las rs tardan mucho en cambiar, sobre todo aquellas que han logrado la hegemonía y que, por su relación con las identidades, han desarrollado mecanismos de resistencia sólidos. Es el caso de la rs de la masculinidad, que existe en gran parte de las sociedades humanas. A muchos varones, que responden en mayor o menor medida a tal representación, y a pesar de la realidad cambiante, se les sigue exigiendo cumplir estos mandatos, con más o menos resistencia de su parte. De este modo, se siguen reproduciendo las desigualdades entre los géneros, anteriormente tan aceptadas y naturalizadas, y cada vez más cuestionadas.

Cada día hay más retos a los que se enfrentan las personas apegadas a modelos tradicionales y hegemónicos de género. No es fácil, ni seguro ni saludable tratar de ser “un hombre de verdad”, en términos convencionales y hegemónicos. Muchos varones se resisten, ya sea desde la marginalidad o desde una posición reconocida socialmente, a seguir siendo, o tratando de ser, un varón ejemplar. Estos hombres desean ser diferentes y contactar con aspectos de sí mismos que habían sido vedados para ellos. Por eso los hombres, identificados más con la razón que con la emoción, en el modelo de Seidler (2000), no dejan de ser emotivos, afectuosos, quizá de manera diferente a las mujeres, pero no por ello son incapaces de sentir, o de mostrar afecto (como, del mismo modo, las mujeres no son irracionales). Este modelo muestra orientaciones y tendencias generales, sobre todo cómo se configuran los tipos ideales, modelos dominantes, y no cómo son todos los hombres y todas las mujeres reales (aunque mujeres y hombres se acerquen más a tales tipos).

Esto habla de efectivas transformaciones en las maneras de ser mujeres y de ser hombres en los últimos tiempos. Hay cada vez más hombres y mujeres que se alejan de los modelos dominantes, aun en sociedades tradicionales, como se ha dicho, y por eso es fundamental un trabajo para distinguir claramente los modelos, estereotipos y referentes hegemónicos de la masculinidad, cristalizados en la rs, y los seres humanos concretos, personales, de carne y hueso que buscan y necesitan otros modelos y referentes más acordes con sus posibilidades, sus necesidades y sus aspiraciones.

Se ha visto que tres elementos conforman el núcleo duro de la rs de la masculinidad: la sexualidad controladora, el ser proveedor y el alejamiento de

lo doméstico. De los tres, el ser proveedor es el mandato más resistente, y que se ve afectado profundamente por la situación económica mundial. La gran crisis del empleo podría, por ello, cuestionar las relaciones entre los géneros y la división tradicional del trabajo, entre los mismos, potenciando una mayor democratización de las relaciones sociales. El cambio en el mandato del proveedor podría transformar la distancia del varón con la esfera doméstica, y de hecho ya está sucediendo. Lamentablemente esto se está dando solamente en pocos casos. Seguramente, dados los enormes cambios en la realidad económica, social y laboral, se tendrá que cambiar la representación de lo que es adecuado y deseable.

Por su parte, la configuración de la sexualidad masculina, asociada al control, el rendimiento, la fuerza, y alejada del amor y la responsabilidad, resulta ser un eje muy sólido en la *rs* hegemónica de la masculinidad, fortalecida, promovida y difundida por procesos de socialización temprana, por las dinámicas familiares y por los medios masivos de información. Resulta fundamental resaltar que frente a esa configuración, la existencia de sexualidades diversas y alternativas, cada día más aceptada, y una mayor conciencia de la importancia del afecto en las relaciones significativas pueden ayudar a transformar ese eje representacional.

No obstante los cambios que se están dando a favor de la equidad de género, enormes sectores de la población distan de asumir una *rs* emergente y alternativa de los géneros. Un elemento fundamental de esta resistencia, además de la identidad de género, es el poder. Mujeres y hombres están inmersos en estructuras de poder; son controlados y aprenden a controlar; son sujetos y objetos de control. Comprender estas estructuras de dominación es una tarea de suma complejidad. Es difícil entender los patrones de dominación en constante cambio y la interacción entre la opresión individual y la de las estructuras sociales, políticas, ideológicas, más amplias. Se interiorizan las estructuras de opresión y de poder, y esto no sólo afecta nuestra visión de la realidad sino que se convierte, en cierto sentido, en una visión de la realidad.

Desde una perspectiva constructivista, sin embargo, la identidad y los comportamientos de género no son simplemente impuestos a los individuos a través de la socialización, sino que éstos participan activamente en la construcción de la identidad, los comportamientos y *rs*. En este sentido, para poder eliminar la violencia de género, como plantea Lagarde (1990), se tendrían que construir procesos de igualdad verdadera entre mujeres y hombres, pero tam-

bién igualdad intragenérica, y lograr mecanismos de equidad social en el acceso a recursos y oportunidades para evitar confrontaciones. Habría que priorizar la vigilancia social sobre contenidos violentos en la cultura y la sociedad, y sustituirlos por nuevos valores y prácticas sociales. La ética de la justicia debe prevalecer, así como la cooperación social y la solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J.C. (1994), *Prácticas sociales y representación*, México, Coyoacán.
- Arruda, Â. (2000), "Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño", en Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero (comps.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología/UNAM, pp. 31-61
- (1998) "O ambiente natural e seus habitantes no imaginario brasileiro", en Arruda, Ângela (comp.), *Representando a alteridade*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 17-47.
- Bourdieu, Pierre (2005), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- (1990), "Dominación masculina", *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, núm. 3, junio 1996, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 7-95 [trad. Pastora Rodríguez].
- (1980), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Burín, Mabel, María Lucero Jiménez e Irene Meler (2007), *Precariedad laboral y crisis de la masculinidad. Impacto sobre las relaciones de género*, Buenos Aires, UCES.
- Butler, Judith (1997), "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault", en Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción de la diferencia sexual*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM-Porrúa, pp. 303-326.
- Cazés, Daniel (1998), "Metodología de género en los estudios de los hombres", *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, núm. 8, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.
- Connell, Robert (1995), *Masculinidades*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM.

- Figuerola, Juan Guillermo (1998), "Algunos elementos para deconstruir los estereotipos de los varones", encuentro "Mujeres y hombres hacia una nueva humanidad", México, Universidad Iberoamericana, noviembre.
- Flores, Fátima (2001), *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*, México, UNAM-McGraw Hill.
- Guimelli, Christian (2004), *El pensamiento social*, México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM-Coyoacán.
- Jiménez, María Lucero (2007), "Algunas ideas acerca de la construcción social de las masculinidades y las feminidades, el mundo público y el mundo privado", en Jiménez, María Lucero y Olivia Tena (coords.), *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*, México, CRIM/UNAM, pp. 99-118.
- (2003), *Dando voz a los varones. Sexualidad, reproducción y paternidad de varones mexicanos*, México, CRIM/UNAM.
- Jodelet, Denise (2003), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero (comps.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología/UNAM.
- Kaufman, Michel (1989), *Hombres, placer, poder y cambio*, Santo Domingo, CIPAF.
- Kimmel, Michael (1998), *Men's Live*, Boston, Allyn and Bacon.
- Lagarde, Marcela (1990), *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM.
- Marques, Joseph V. (1997), "Hombres y poder", encuentro "Mujeres y hombres hacia una nueva humanidad", México, Universidad Iberoamericana, noviembre.
- Moliner, Pascal (2002), "Une approche chronologique des représentations sociales", en Moliner, Pascal (comp.), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 245-268.
- Núñez, Guillermo (1994), *Sexo entre varones. Poder y resistencia*, México, El Colegio de Sonora.
- Rivera, Roy y Yajaira Ceciliano (2004), *Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres en Costa Rica*, San José, Fondo de Población de Naciones Unidas, Flacso.
- Rubin, Gayle (1996), "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la*

diferencia sexual, México, Porrúa-Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM, pp. 35-96.

Seidler, Víctor (2000), *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*, México, Paidós-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM.

Wagner, Wolfgang y Fran Elejabarrieta (1998), "Representaciones sociales", en Morales, J. F., Miguel Moya *et al.*, *Psicología social*, Madrid, McGraw Hill, pp. 815-842.

Construcción del conocimiento
en la enseñanza de las ciencias.
Una experiencia de evaluación vivencial y colaborativa¹

MARIBEL RÍOS EVERARDO

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM

Participantes:

Primera fase: Cisneros Ruiz Miguel Ángel, De la Garza Castillo Luis, Medina Andrade Ma. de Jesús, Muñiz Ramírez Federico, Valencia Lozada Damariz Lety.

Segunda fase: García Cuéllar René, García García Emilio, Herrera Rodríguez Ma. Guadalupe, Izaguirre Gutiérrez Ma. Angélica, Ruiz Barrón Diana Inés, Zúñiga Reyes Eleuterio.

¹ El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia coordinada por el doctor Héctor Capello, quien por encargo del Gobierno del Estado de Tamaulipas realizó una evaluación general sobre el PÉVC. Mi agradecimiento al doctor Capello por la invitación a coordinar la evaluación de los docentes, en la cual tuve total libertad para realizar este análisis desde una perspectiva teórica constructivista y de género, así como desde una metodología cualitativa. Además reconozco el apoyo económico y humano que me brindó para realizar este estudio.

INTRODUCCIÓN

Laura Fumagalli (1997) señala que la vertiginosa producción de conocimientos científicos operada a partir de los años cincuenta provocó un debate teórico sobre la *enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Los pedagogos tomaron aportes provenientes de la psicología para elaborar estrategias de aprendizaje para las ciencias, acordes con la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

La discusión enfrenta dos posiciones: por un lado, los que estiman que la complejidad del conocimiento científico está lejos de la capacidad del alumnado de educación básica y por ello no es posible el aprendizaje y, por otro, los que consideran necesario que se promueva la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en edades tempranas. Fumagalli afirma que la enseñanza-aprendizaje es importante en la escuela básica porque permite construir conocimientos y significar el mundo. La formación científica de los niños y niñas debe contribuir a la formación de futuros ciudadanos responsables de sus actos, conscientes y conocedores de los riesgos, activos y solidarios para conquistar el bienestar de la sociedad, críticos y exigentes frente a quienes toman decisiones.

La enseñanza de las ciencias, según Candela (1999), debe trascender la simple descripción de los fenómenos y experimentos. Esta autora considera que es necesario promover el interés científico, lo cual solamente se puede lograr haciendo que el estudiantado participe en la construcción del conocimiento. Gracias al entorno natural, niños y niñas van formando su propia representación del mundo físico, elaborando hipótesis y teorías sobre los fenómenos que observan. En la interacción con el medio social y natural se va desarrollando el hábito de reflexionar sobre la realidad y con ello van construyendo poco a poco su conocimiento.

Algunas actitudes científicas que son convenientes desarrollar son la expresión de ideas, la predicción, la comprobación, la argumentación, la explicación, la comparación y la colaboración, entre otras; Candela señala que constituyen un aprendizaje más importante para el conocimiento científico que el memorizar. Para desarrollarlas es necesario que desde la enseñanza se propicien comentarios entre el alumnado, que se dé tiempo para que discutan, que desarrollen la experimentación, que se confronten sus conocimientos. Para adquirir estas capacidades es necesario que la maestra propicie que alumnas y alumnos expresen sus propias ideas, hagan conjeturas, discutan y reflexionen en conjunto, busquen información en diferentes fuentes, comparen y analicen

lo investigado. Es decir, en relaciones cooperativas encontrar soluciones a las situaciones problemáticas.

Harlem (1999) refiere que las habilidades relevantes para el aprendizaje de las ciencias son observación, elaboración de hipótesis, predicción, investigación, derivación de conclusiones y comunicación. La observación incluye el empleo de los sentidos, se trata de una actividad mental y no solamente de la respuesta de los órganos sensitivos. Niñas y niños deben desarrollar la capacidad de interpretar las observaciones y seleccionar la información relevante; el nivel de desarrollo de la observación se va fortaleciendo con la educación sistemática.

Las hipótesis también se pueden conceptualizar como explicaciones provisionales que intentan explicar observaciones o relaciones y hacer predicciones en torno a un hecho. Para ello, se tiene que reflexionar, establecer semejanzas, haciendo conjeturas. La predicción puede basarse en una hipótesis o una pauta detectada en las observaciones, se puede deducir del descubrimiento o hacer una asociación.

Tanto las hipótesis como las predicciones requieren un fundamento real. Es importante que los alumnos puedan decir lo que ocurrirá y argumentar por qué lo piensan así. La investigación se pone en práctica para comprobar las hipótesis y las predicciones. Harlem considera que parten de un problema. Para ello se requiere definir el problema, identificar qué se modificará, reconocer lo que se puede observar, medir o comparar, y considerar cómo utilizar las medidas, observaciones o comparaciones. La obtención de conclusiones supone reunir distintos elementos de información u observación y deducir algo. Finalmente, la comunicación constituye brindar información sobre los resultados obtenidos.

En México, han surgido en los últimos años diferentes planes o programas con orientación constructivista para el nivel básico en la enseñanza de las ciencias; tal es el caso del plan de la Secretaría de Educación Pública (SEP) aplicado desde septiembre de 1993 para la educación básica, difundido a nivel nacional: Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias (PEVC), que es llevado de manera experimental en Tamaulipas y motivo de este estudio; se aplica desde 1999, a la par que el Programa Nacional de Educación Básica.

El PEVC actualmente se aplica en primarias del estado de Tamaulipas, se plantea como una alternativa de generar actividades prácticas y experimentales en la enseñanza de las ciencias enriqueciendo el programa oficial. Tiene como antecedente las experiencias de Estados Unidos, a través de la fundación

México-Estados Unidos para la Ciencia y Ciencia y Tecnología para Niños (Science of Technology for Children), desarrollado por el National Science Resources Center, también de Estados Unidos, organismo integrado por el Instituto Smithsonian y la National Academy of Science; dicho programa ha sido traducido, adaptado y probado en escuelas primarias mexicanas con el apoyo de la SEP y la Academia Mexicana de Ciencias.

El PEVC parte de la curiosidad natural de niños y niñas, de su interés por conocer lo que tienen a su alrededor. Su propósito es ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de razonamiento y actitudes científicas. Entre sus características se pueden señalar que se tratan pocos temas a profundidad y se estimula el pensamiento independiente.

Se basa en el modelo de aprendizaje constructivista, orientado a que niñas y niños observen, manipulen y analicen, trabajando en pequeños grupos con sus compañeros y con la guía de sus maestros. Requieren llevar al salón los organismos, materiales y elementos de apoyo que faciliten al docente poner en práctica sus bases pedagógicas.

El profesorado se capacita previamente y actúa como facilitador en el proceso de aprendizaje. El programa desarrolla las habilidades cognitivas y las actitudes científicas de los alumnos a través del ejercicio sistemático, en un proceso en que éstos están interesados para aprender debido a la curiosidad que sienten por los fenómenos, organismos u objetos a los que están expuestos (se puede conocer más en www.sep.gob.mx).

El trabajo sistemático de investigación que el infante realiza le permite aprender haciendo preguntas y buscando él mismo las respuestas. Esta forma de trabajo captura su curiosidad, le enseña los conceptos básicos y le ayuda a desarrollar habilidades mentales y actitudes necesarias para el análisis y solución científica de los problemas.

PROPÓSITOS DEL PEVC

- Proveer al profesorado de preescolar y primaria herramientas teórico-metodológicas y prácticas que les permitan mejorar paulatinamente su práctica docente.
- Estimular en el estudiante la construcción de conocimientos, el desarrollo de capacidades, habilidades, valores y actitudes científicas que les permitan

aprender permanentemente y con independencia, aplicando sus conocimientos en la vida cotidiana.

Las aptitudes y habilidades generales que se buscan desarrollar son:

- aprender a tomar decisiones
- trabajar en equipo
- pensar críticamente
- interés por la ciencia
- disfrutar el aprendizaje
- habilidades para el aprendizaje permanente y autónomo
- habilidades de comunicación
- aplicar el conocimiento adquirido
- creatividad
- actitudes científicas

“El constructivismo no puede reducirse a una teoría o a una metodología concreta [en realidad en su desarrollo ha permitido la incorporación de diversas teorías metodológicas y planteamientos generales], tampoco es un modelo educativo ni prescribe determinado modo de enseñar” (Ortega, Luque y Cubero, 1995, p. 79). Pero utilizarlo sí implica que se defina una postura con respecto a cómo entender el proceso de enseñanza y tomar decisiones en torno a él, pues incorpora en su planteamiento teórico discusiones sobre la evolución psicológica del sujeto, producto de los aprendizajes significativos que éste realiza, basándose en su experiencia previa adquirida en su interacción social. En otras palabras, el constructivismo aunque no resuelve todos los problemas en la escuela, da elementos teórico-prácticos a las autoridades educativas, al magisterio para adoptar estrategias y a los investigadores educativos para comprender los procesos y proponer y probar posibles soluciones.

La elaboración constructivista del aprendizaje se basa en tres grandes planteamientos teóricos (Coll, 1999), que convergen en un punto común: la actividad del alumnado en la construcción del aprendizaje.

El primero se refiere a la concepción psicológica del constructivismo genético o piagetiano, que plantea esencialmente el aprendizaje humano como una construcción interior que no se recibe en forma pasiva. Por el contrario, el individuo tiene una amplia e importante actividad en donde pone en juego sus estructu-

ras cognitivas previas o experiencias. Por tanto, el aprendizaje es una construcción y reconstrucción interior y subjetiva, es un proceso de desequilibrios, asimilación y acomodación, aspectos que la representación social (rs) desarrolla en el contexto de la cultura. El sujeto no almacena conocimientos, sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes, de lo cual se genera el desarrollo individual de las operaciones lógicas, formales y de la inteligencia. Este es un cuestionamiento hecho a esta perspectiva, pues parece sugerir que el aprendizaje depende solamente de la capacidad del individuo para adquirir conocimientos.

No se niega el aporte de Piaget. Sin embargo, por sí solo su esquema teórico resulta insuficiente para explicar el complejo fenómeno del aprendizaje, pues no se desarrolla la dimensión social.

El segundo refiere la dimensión social. Vigostky (en Coll, *op. cit.*) plantea su concepto y lo aporta al constructivismo; enriquece la visión del aprendizaje de Piaget, pues considera que el aprendizaje no es solamente un asunto individual, sino fundamentalmente social.

Para Vigostky el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento, y tiene mayores posibilidades de aprendizaje cuando lo realiza con otros, dado que los conocimientos son resultado de su interactuar social; esta actividad de aprendizaje se encuentra dialécticamente sobredeterminada por los grupos sociales a los que pertenece.

El que aprende aun encontrándose solo frente al objeto de conocimiento, pone en juego todo un bagaje cultural que la sociedad le ha entregado a lo largo de su vida a través de su grupo social de referencia y de género. Por tanto, este individuo debe ser interpretado como un sujeto histórico-social, producto de sus múltiples interrelaciones que tiene con su medio; vale decir, con todos los seres humanos que lo rodean.

Otra forma de incorporar lo social en el constructivismo es la teoría de las rs, la cual plantea que la realidad no existe a priori, sino que es representada, es decir, apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en un sistema cognoscitivo, integrada en su sistema de valores dependiendo de su historia y del contexto social e ideológico que lo rodea. Y esta realidad apropiada y reestructurada es la que constituye para el individuo o el grupo la realidad misma. Toda representación es una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto (Abric, 1994, pp. 12-13).

El proceso de una rs a través del anclaje y la objetivación resulta relevante en el constructivismo, ya que el anclaje posibilita la comunicación socio-

cognitiva, es decir atribuirle significado a fenómenos nuevos que se insertan en el campo del conocimiento preexistente, como señala Duveen, es el proceso del cual lo desconocido se sitúa en el contexto de las representaciones existentes, y la objetivación es la construcción formal del conocimiento, es el proceso que transforma la realidad intangible y desconocida en objetos, en una realidad específica. Por medio de la objetivación las nuevas representaciones se proyectan al mundo como objetos concretos (Duveen, 1997, p. 87).

El tercero comprende al aprendizaje significativo, desarrollado por Ausubel (en Ordóñez, 2000), quien plantea que el sujeto debe comprender la información que recibe a partir del conocimiento que ya posee, y ser capaz de incorporarlo a su estructura conceptual, lo que lo habilita para resolver los problemas que la realidad le presente. Por lo tanto, el nuevo conocimiento deberá tener relación con la estructura cognitiva, los intereses y la realidad de los estudiantes. El aprendizaje significativo busca evitar la desvinculación entre la vida académica y la vida cotidiana.

Para Ausubel, en su constructivismo disciplinario, el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento, cuando el elemento más importante del aprender significativo no es tanto cómo la información se presenta, sino cómo la nueva información se integra en una base de conocimientos existentes. Cuando esto sucede, el sujeto produce una serie de cambios dentro de su proceso cognoscitivo; entonces se modifican los conceptos existentes y los nuevos acoplamientos entre los conceptos se forman.

Otro autor que maneja esta concepción, Bruner (en Ordóñez, 1999) enfatiza la importancia de provocar en el estudiantado un aprendizaje activo, a través del razonamiento inductivo; planteó el aprendizaje por descubrimiento, donde se presentan situaciones problemáticas e interesantes a niñas y niños, para que a través de la inducción puedan descubrir por sí mismos la solución. Al docente le corresponde promover un aprendizaje asistido, que lleve a sus estudiantes a formular hipótesis, registrar observaciones, experimentar ideas, probarlas y validarlas para alcanzar soluciones. En este aprendizaje, el profesor ha de reducir la complejidad de aquello que los estudiantes no pueden realizar y ubicarse en una zona de desarrollo proximal, brindando ayuda. El andamiaje se constituye en un armazón que, de manera similar a los andamios de construcción, enlaza conocimientos de menor complejidad a otros de nivel más profundo. Éste consiste en brindar a sus estudiantes puntos clave, guías, relaciones, ejemplos específicos que ya conocen, para acercarse a los nuevos contenidos.

Lo antes dicho permite afirmar que:

en la actualidad el constructivismo es el paradigma dominante entre las investigaciones de la educación en ciencias, con las ventajas y desventajas que esto acarrea. Por ejemplo, el número de investigaciones en esta área y las publicaciones asociadas a ellas se han multiplicado en los últimos 20 años y ya pueden distinguirse diversas áreas de especialización entre las que se cuentan: teorías alternativas, resolución de problemas, metas curriculares, desarrollo de habilidades intelectuales, razonamiento crítico... Sin embargo, también es cierto que, como buena teoría hegemónica, el constructivismo ha empezado a dirigir, filtrar y acotar nuestras maneras de pensar el fenómeno educativo (Solomón, 1994, p. 1).

El aprendizaje constructivista tiene como base la capacidad del sujeto cognoscente para construirlo. Por ello, Coll (1999, pp. 41-42) plantea que este aprendizaje se desarrolla con relación a tres ideas medulares:

- Alumnas y alumnos son responsables últimos de su propio conocimiento, éstos no sólo son activos cuando manipulan, descubren, inventan, sino también cuando leen y escuchan las explicaciones de su docente.
- El aprendizaje constructivo se aplica a contenidos que poseen ya un grado de elaboración; es decir, que el estudiantado no tiene que descubrir todo el conocimiento, éste ya ha sido descubierto y elaborado por la sociedad.
- La función del docente es interrelacionar los procesos de construcción de alumnos y alumnas con el saber social organizado.

Uno de los aspectos que prioriza este trabajo es el papel del docente constructivista, el cual parte de lo que ya conoce el alumnado. De acuerdo con Denegri y Martínez (2003), para que haya aprendizajes significativos, el estudiante debe ser capaz de establecer relaciones sustantivas entre lo que ya sabe y los nuevos conocimientos que está construyendo, lo cual implica modificar los esquemas que ya posee, para construir otros de mayor complejidad. En este contexto, el papel que juega el docente constructivista, como afirma Coll (1996, p. 332), toma en cuenta que los aprendizajes se producirán solamente si se suministra una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar una actividad mental de construcción.

Así, la intervención educativa se apoya en la estructura conceptual previa del educando, lo que implica que el alumno se enfrenta a nuevos contenidos con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos ya adquiridos y teorías propias que le permiten explicarse el mundo. Estos preconceptos incluyen también actitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones y representaciones relacionadas con sus experiencias de vida. Desde esta perspectiva, ya no se trata de una transmisión de contenidos, sino de una construcción conjunta entre profesor y alumnos. Es por ello que el logro de aprendizajes significativos supone una participación activa por parte del alumno, mientras que la tarea del profesor es propiciar el desequilibrio cognitivo por medio de actividades que lleven a la reflexión. Con esto se quiere decir que no se debe poner al estudiantado en crisis existencial, pues la función docente es generar dudas, incentivar discusiones que lleven a los grupos a elaborar hipótesis, a plantear nuevas interrogantes, y a sacar sus propias conclusiones y sobre todo generar una actitud creativa e innovadora en todo el proceso.

LA INTERNALIZACIÓN DEL GÉNERO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La preocupación por adecuar los intereses del estudiantado a los contenidos de las propuestas de enseñanza de la ciencia constructivista ha propiciado que los currículos tomen en cuenta ciertas condiciones cognitivas, como se ha hecho hincapié anteriormente, pero se había descuidado analizar si estas características aparecen o se desarrollan por igual en niñas y niños desde la perspectiva de género. Por lo que el interés del presente apartado es develar cuál es el papel de la escuela —particularmente desde una propuesta de enseñanza de la ciencia constructiva— como promotora de equidad o desigualdad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para estudiar las relaciones que se establecen en el salón de clases constructivista, cabría preguntarse cómo se logra la construcción del conocimiento en el aula. Carretero (1977) señala que es a través de los esquemas que ya se poseen, o sea, a partir de la representación inicial que se desarrolla, un esquema es una representación de una relación, de una situación concreta o de un concepto. Las personas no actúan directamente sobre la realidad, sino a través de los esquemas que han construido, por lo tanto su representación del mundo

y de su cotidianidad dependerá de ellos. Estos esquemas se construyen en la interacción social y, particularmente, dos instituciones son las constructoras de esquemas: la familia y la escuela.

Familia. Es la primera socialización donde hay que relacionar la identidad de género que se internalizó, las circunstancias que constituyen a mujeres y hombres como tales.

Escuela. Es el segundo espacio de socialización. Se define como “cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Carretero, 1977, p. 166).

Generalmente la primera socialización es donde se constituyen los géneros, es más significativa y determinante para las personas. Sobre esta base se articula la segunda socialización, la cual se desarrolla en la escuela y otras instituciones sociales; ésta puede desarrollarse de manera coherente, contradictoria o conflictiva con respecto a la primera.

A través del currículo se distribuyen los conocimientos, y se internalizan algunas representaciones al determinar qué tipo de conocimientos se disponen para hombres y cuáles para mujeres, en función de su clase y prestigio social e, incluso, argumentando características biológicas o físicas, que ocultan los verdaderos intereses político-ideológicos de una sociedad clasista y patriarcal.

La distribución del conocimiento y de representaciones forma parte de las subculturas que se conforman. No solamente existen currículos para alumnas y alumnos de edad, sexo y clase social diferente, sino para aquéllos a quienes una autoridad atribuye capacidad, diferencias, inclinación y tendencias al uso del conocimiento. El currículo es un instrumento que internaliza la asunción de futuros roles, el currículo presenta experiencias que anticipan en alumnas y alumnos su papel de adultas y adultos, de aceptación de diferencias y, los lleva a admitir, a través de la internalización de valores, que esas distinciones son legítimas dentro de la sociedad.

Desde esta perspectiva, en un currículo constructivista para la enseñanza de las ciencias, como el del PEVC, se tienen que tomar en cuenta estas diferencias culturales de género para desarrollar en niños y niñas las habilidades que culturalmente se les han inhabilitado. A los niños, la creatividad, las habilidades artísticas, la manifestación de sus emociones y, a las niñas, el pensamiento abstracto y la obtención de seguridad y confianza en ellas mismas para desarrollar habilidades en la toma de decisiones.

Es importante que sus docentes tengan presentes estas diferencias culturales, para que efectivamente se desarrollen con más equidad nuevas representaciones en estos currículos constructivistas. Es fundamental que se parta de las características y del nivel cognitivo de cada persona, asegurando la construcción de aprendizajes significativos por género, procurando que niñas y niños activen y enriquezcan sus esquemas de conocimiento. Ello, para que efectivamente ambos géneros se encuentren en situaciones de equidad en los aprendizajes, elaboración de ejercicios y experimentos, formulación de preguntas y problemas, así como en la resolución de los mismos.

PROBLEMÁTICA

Según el plan de la SEP (1993), en su versión escrita, los programas de ciencias naturales en la enseñanza primaria responden a un enfoque fundamentalmente formativo. Su propósito central es que el alumnado adquiera conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar. No tiene la pretensión de educar al niño en el terreno científico de manera formal y disciplinaria, sino de estimular su capacidad de observar y preguntar, así como plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno.

La enseñanza de las ciencias naturales en los dos primeros grados se integra con el aprendizaje de nociones básicas de historia, geografía y educación cívica. El elemento articulador es el conocimiento del medio natural y social que rodea al infante. A partir del tercer grado se le destinan tres horas. Los cambios fundamentales en relación con los programas anteriores son la unidad y consistencia del ciclo de la educación primaria, ya que existe una articulación en los contenidos, la atención especial que se otorga a los temas relacionados con la preservación de la salud y con la protección del ambiente y de los recursos naturales. Otro cambio fundamental es la inclusión de un eje temático dedicado al estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y a la reflexión sobre los criterios racionales que deben utilizarse en la selección y uso de la tecnología.

Para organizar la enseñanza, los contenidos de ciencias naturales han sido agrupados en cinco ejes temáticos: los seres vivos, el cuerpo humano y la salud,

el ambiente y su protección, materia energía y cambio, ciencia, tecnología y sociedad.

El programa de cada grado está organizado en unidades de aprendizaje en los cuales se incorporan contenidos de varios ejes (cinco) de manera lógica. Esta organización permite al escolar avanzar progresivamente en los temas correspondientes a los cinco ejes.

Según el enfoque del programa en los primeros grados, la curiosidad de niños y niñas debe orientarse hacia la observación de fenómenos cotidianos, fomentando las actividades de comparación, establecimiento de diferencias y semejanzas entre objetos y eventos, así como la identificación de regularidades y variaciones entre fenómenos cotidianos. El registro y la medición de los fenómenos observados se utiliza a partir de formas y unidades de medición sencillas, que pueden ser establecidas por los propios infantes. Gradualmente se incorporan a la observación unidades de medida convencionales (de tamaño, de temperatura, de peso) y se formalizan los medios de registro y representación, apoyándose en el avance del aprendizaje de las matemáticas.

Con base en testimonios de profesores (García, 1999, p. 3) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se señalan algunos de los problemas con que se han encontrado en la aplicación del programa de Ciencias de la SEP (García, 1999, pp. 3-5)

- inadecuada formación académica de maestros y maestras
- incorporación de algunas creencias o RS inadecuadas en el profesorado
- ignorancia de los conocimientos previos de estudiantes
- exceso de teoría en las clases y falta de actividades prácticas y experimentales en la enseñanza

Con respecto al primer punto, el constructivismo es reciente, gran parte de los docentes mayores de edad se formaron en la cultura del modelo tradicional de enseñanza; otros, en la tecnología educativa, en la cual el docente no era partícipe de la elección de los contenidos, ni de las actividades frente al grupo, su función realmente era la de ejecutar las prescripciones que venían de la SEP hechas por expertos y formuladas a partir de cientos de objetivos que no posibilitaban la articulación e integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Sólo los docentes más jóvenes se formaron con el constructivismo.

Según un grupo de profesores de la UPN de la Ciudad de México, y de Cuernavaca, además de los problemas anteriores, las escuelas han sido objeto de una serie de modificaciones programáticas cada sexenio, lo cual han vivido como imposiciones, más que como procesos participativos de evaluación o reestructuración. Aunado a lo anterior, estos cambios han venido acompañados con cursos de formación que no responden a las condiciones, tiempos ni necesidades del magisterio, sino a la formalización de políticas educativas gubernamentales, en las que un alto porcentaje de los expositores es personal que no tiene la instrucción ni la experiencia necesarias para propiciar un clima de conocimiento y reflexión sobre las prácticas docentes. Lo que ha llevado, señalan los docentes, a un abaratamiento, relajación y simulación de la formación. Son pocos los casos en que los cursos responden a las expectativas del profesorado. El problema tiene que ver incluso con la misma concepción de formación que se tiene, la cual, en su opinión, sería muy conveniente replantear y modificar.

Por lo que respecta a las creencias o rs de profesores, muchas veces estas representan ciertas limitantes para su práctica docente, entre ellas, las que señalan investigadores de la UPN (García, 1999, p. 3):

- Algunos conocimientos son exclusivamente para los científicos e inaccesibles para los demás.
- Los conocimientos científicos son permanentes y tienen mayor valor si se originan en los países del primer mundo.
- Los conocimientos más importantes son aquellos que se adquieren de la lectura de los libros y revistas científicas.
- El método científico es absoluto y secuencial.
- El aprendizaje de los conceptos es más importante.
- El trabajo teórico debe prevalecer sobre el práctico.
- No todos los estudiantes tienen la capacidad suficiente para aprender ciencias. (Es necesario analizar esta representación desde el género.)

Frecuentemente el conocimiento previo que tiene el estudiantado sobre los fenómenos naturales difiere del que construyen en la escuela, ya que elaboran significados acordes con su experiencia personal. Debido a esto, es posible que se construyan significados diferentes a los que el docente pretende enseñar sin que éste se dé cuenta de que una manera de resolver el conflicto cognitivo

para el estudiantado sea separando la ciencia que se aprende en la escuela de sus propias vivencias cotidianas.

Finalmente, el cuarto punto se refiere a que no se consideran las actividades experimentales como fundamentales para la construcción científica, pues sencillamente no se realizan. Según algunos autores, esto se debe a la falta de una metodología didáctica que conjugue teoría y experimentación de una manera eficaz; la dificultad que representa para los docentes diseñar, encontrar y aplicar actividades experimentales en sus clases de ciencias naturales, ya sea por falta de conocimiento de las actividades experimentales, por no contar con el espacio y mobiliario adecuados, o bien por el desconocimiento del uso y mantenimiento adecuado del laboratorio, así como de las medidas de seguridad y primeros auxilios, etcétera (Candela, 1993).

Con base en las problemáticas formuladas y con una posición en el constructivismo, las preguntas formuladas para la investigación son las siguientes:

- ¿Qué significados, prácticas y estrategias constructivistas dominan y utilizan l@s docentes de Tamaulipas en la aplicación del PEVC?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrentan l@s docentes? ¿Cuáles son los aciertos alcanzados en la aplicación del PEVC?
- ¿La formación constructivista que recibe el profesorado de Tamaulipas es suficiente y adecuada para desarrollar el PEVC?
- ¿Qué diferencias de género se identifican en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿L@s docentes comprenden y manejan adecuadamente los materiales del PEVC para desarrollar su práctica?

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo tiene el propósito de valorar cualitativamente los significados y las prácticas que los docentes tienen en el PEVC y en los procesos de enseñanza-aprendizaje constructivistas.

El enfoque teórico adoptado es el que entiende la evaluación docente como mejoramiento o perfeccionamiento de la práctica. Esta concepción implica ubicar la función docente como una práctica social con determinaciones históricas, inmersa en la problemática educativa y social en general; sin embar-

go con la finalidad de acotar el objeto de estudio, se conceptualiza a la evaluación docente como: “las acciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje” (García, 2004, p. 17).

La evaluación orientada a la mejora de la docencia se interesa por el desarrollo individual y profesional del profesorado, tiene un sentido colaborativo, ya que propicia la participación en el proceso de los sujetos evaluados.

Como parte de la evaluación y mejora de la docencia es necesario comprender los elementos y actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son docentes, estudiantes, contenidos, métodos de enseñanza, y los vínculos interpersonales entre los actores, como una parte sustancial de la investigación que propone la coordinación es develar las relaciones de género que prevalecen en el aula, las cuales han sido invisibilizadas por la mayor parte de la investigación educativa.

METODOLOGÍA

La presente investigación de corte cualitativo se inscribe dentro de la investigación participativa (IP), algunas de sus características son:

- Permite la participación y la apropiación del conocimiento durante el proceso y en sus resultados, así como entre la comunidad involucrada y los “expertos”, debido a que se estructura como un proceso de reflexión y experimentación colaborativa, la cual favorece propuestas de cambio en diferentes niveles de acción.
- Requiere de la experiencia de los participantes, y la emplea tomando en cuenta sus conocimientos, lenguaje, valores e interpretaciones.
- Requiere de una explicación teórica para guiar, interpretar y proponer, pero reconoce la posibilidad de generar teoría desde el sentido común, pues pretende entrelazar la teoría y la práctica, el conocimiento y el trabajo, la educación y la vida. Es ahí donde las prácticas adquieren un significado cuando son teorizadas, y las teorías logran un significado histórico, social y material cuando son practicadas. Sobre esta base la IP aplicada al contexto de la docencia, adquiere un carácter formativo, pues se aprende de los aciertos y errores, de la reflexión comunitaria, de la búsqueda de soluciones a problemas comunes y de la acción individual en un contexto de

grupo, lo cual finalmente valida la investigación (De Barrios, 1980; Díaz Barriga, 1999; Rodríguez, Crispín y Ávila, 2000).

Primera fase de trabajo

La primera acción desarrollada a cargo de la coordinación fue la organización de un seminario dirigido al grupo de investigadores (estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas) con el tema la evaluación de la docencia, con el propósito de conocer a los cinco investigadores que participarían, definir conjuntamente las bases teóricas así como la metodología por seguir.

El equipo de investigación acordó recoger la información a través de la organización de talleres donde participaron docentes de primaria. A través del taller se propició la reflexión sobre el quehacer docente, fue posible el establecimiento de problemáticas comunes, se posibilitó la evaluación conjunta, la toma de decisiones y las propuestas de alternativas de solución con la intención de reelaborar colectivamente herramientas teórico-prácticas para el trabajo cotidiano del PEVC.

Los talleres se desarrollaron en coordinación con la Secretaría de Educación de Tamaulipas (SET), los mismos días que se impartieron los cursos de capacitación para los maestros en los sistemas vivenciales. La selección de profesores para los talleres fue hecha por la SET, en virtud de que se integraron solamente docentes que en el año escolar 2004-2005 permanecieron atendiendo el mismo grado, por lo tanto ya tenían el curso de capacitación que ofrece la Secretaría de Educación. La SET definió también la fecha y el lugar para el desarrollo de la experiencia.

Para conducir el taller se elaboró un programa y un instrumento para recoger la información del profesorado antes y después de la aplicación del PEVC. Se estableció una dinámica colaborativa para la distribución del trabajo, tanto para la coordinación como para cada uno del grupo de investigación. La planeación y estructura del taller fue diseñado de tal forma que posibilitara la participación individual y grupal de los docentes.

El primer taller se realizó en la Escuela Primaria "Ford" situada en Ciudad Victoria, Tamaulipas; con la asistencia de 28 docentes, 24 mujeres y 4 hombres, quienes laboran en el nivel educativo de primaria.

El segundo taller se llevó a cabo en un salón del hotel Holiday Inn Express, también en Ciudad Victoria, Tamaulipas; con una asistencia de 12 docentes.

Al inicio de cada taller se explicaron los propósitos, la metodología y el interés que se tenía por conocer sus opiniones sobre su desempeño en el PEVC.

A partir del análisis y reflexión conjunta, los participantes manifestaron sus ideas, generaron acciones para promover un cambio; lo que permitió que se involucraran con más conocimiento en su tarea. Se privilegió el diálogo, el intercambio de experiencias y la valoración de su quehacer. Es importante señalar que las sesiones de los dos talleres fueron videograbadas con la previa autorización de los participantes.

Segunda fase del trabajo de campo

Esta fase se constituyó en la aplicación de una serie de entrevistas a maestras y maestros que pudiesen aportar más datos sobre el desarrollo de la docencia en el PEVC. Es importante agregar que la selección fue cualitativa, considerando tipos de docentes que no asistieron a los talleres, por ejemplo, se seleccionaron profesores de escuelas con resistencia al PEVC; con variedad en los años de servicio en la SEP y en el programa vivencial; de diferentes niveles educativos, estado civil y sexo. Así las entrevistas dirigidas a 29 docentes llevaron a comprender, ampliar, aclarar la información obtenida en los talleres. Lo que permitió la triangulación de los datos.

Las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron textualmente. Para sistematizar la información de cada entrevista se elaboró una matriz, con los datos generales del profesor y con tres columnas que representaron los siguientes aspectos: transcripción textual, categoría de análisis e interpretación y observaciones personales.

Las preguntas de las entrevistas son las siguientes:

- ¿Cómo planea las sesiones de e-a constructivista?
- ¿Cómo desarrolla las sesiones en clase en los SEVIC?
- ¿Cómo evalúa el trabajo de los y las estudiantes en clase?
- ¿Qué tanto comprende y domina los contenidos de los libros de los SEVIC, así como el manejo de los materiales?

- ¿Cómo logra desarrollar actitudes y habilidades científicas en los estudiantes?
- ¿De qué manera propicia relaciones cooperativas con los y las estudiantes?
- ¿Qué problemas enfrentó en la enseñanza para propiciar conocimientos, actitudes y habilidades científicas en los estudiantes?
- ¿Qué aciertos tuvo en la aplicación de los SEVIC?
- ¿La formación que recibió sobre los SEVIC fue suficiente y adecuada para llevar la aplicación de los mismos? ¿Por qué?
- ¿Cómo evalúa su práctica docente en los SEVIC?

Tercera fase: análisis e interpretación de la información

Se establecieron las siguientes categorías en el primer taller: 1. planeación; 2. desarrollo de actitudes y habilidades científicas en estudiantes; 3. dominio de contenidos; 4. interacción y promoción de relaciones cooperativas; 5. formación y actualización docente; 6. evaluación del estudiantado en clase; 7. aplicación de la teoría constructivista; 8. género.

1. Planeación

Antes de la aplicación del PEVC, se tenía la idea de que éste era uno más de los programas que la Secretaría de Educación promueve como tal o como proyecto piloto; algo extra que reduciría el tiempo programado para desarrollar los contenidos del programa oficial de grado.

En la práctica docente anterior en los grupos de primer grado se daba prioridad a la enseñanza de la lectoescritura por lo que los experimentos que se proponen en los contenidos de la materia conocimiento del medio se llevaban a cabo sólo en ciertas ocasiones y en la mayoría de las veces se ignoraban, eran opcionales. Sólo en algunos casos se utilizaban materiales del entorno para abordarlos con cierta objetividad y se veían de manera muy rápida.

Después de la aplicación del PEVC se preocupan y ocupan de relacionar los contenidos del PEVC, con los de ciencias naturales del grado que se encuentran atendiendo. El interés obedece, según las docentes, a que se cuenta con todos los materiales necesarios para realizar los experimentos ya que éstos son suficientes para que trabajen en grupos.

Se realizan extensiones de experimentos con apoyo de la Guía de la Enseñanza Vivencial de las Ciencias. Además al realizar la integración de contenidos con otras materias se seleccionan lecturas relacionadas con los contenidos del PEVC, en la materia de español, y también se han proyectado trabajos relacionados con las matemáticas, como son el registro y tabulación de información para la elaboración de gráficas.

Resultados de entrevistas

La planeación del PEVC la efectúan fundamentalmente apoyándose en las guías de trabajo por grado y los temas correspondientes al programa de la SEP, lo anterior lo afirmaron docentes de primaria (hombres y mujeres sin distinción de años de antigüedad); sostuvieron lo mismo quienes tienen un año en el programa, como dos, cinco y hasta seis o más años. Desarrollan dos lecciones por semana, con base en la guía del PEVC, afirman que siguen paso a paso las sugerencias y tratan de vincular las lecciones de ciencia con el programa oficial. No reportan tener bibliografía extra o búsquedas hechas personalmente para la planeación.

Las docentes afirman emplear un cuaderno de trabajo con actividades y ejercicios, los varones no hacen señalamientos al respecto.

Las sesiones de clase de los PEVC las desarrollan mediante el siguiente proceso: se activan los conocimientos previos del estudiantado, promueven lluvia de ideas; se da importancia a la manifestación de experiencias vividas por el alumnado para permitirle construir el conocimiento de manera significativa; forman equipos para realizar las distintas actividades, dando preponderancia a la manipulación de materiales, observación, experimentación y la reflexión acerca del tema y registran anotaciones en su cuaderno.

La guía del PEVC les auxilia en las lecciones proporcionando de manera clara y precisa las acciones secuenciadas que contiene cada lección; ante ello algunos maestros disminuyen y/o aumentan actividades según las necesidades del grupo y el tiempo disponible. Un profesor del medio rural señala una diferencia referida al tiempo pues éste trabaja un solo día, toda la mañana.

El profesorado cuenta con el apoyo de un asistente que les ayuda a preparar y entregar los materiales en la clase. Una maestra señaló que planea en coordinación con el asistente, el resto refiere el auxilio de éste como el que organiza y entrega el material. Otra profesora, además de referirse al desarrollo

de la planeación, expresó algunos elementos subjetivos acerca de cómo planea: “Con mucho entusiasmo y trato de conducir a los alumnos a que investiguen sobre el tema, les doy confianza para que comenten lo que saben del tema, les doy libertad para que experimenten y solos lleguen a la conclusión”.

2. Desarrollo de actitudes y habilidades científicas en estudiantes

Antes de la aplicación del PEVC, la práctica docente de la generalidad de las profesoras y profesores se circunscribían a la promoción de la simple memorización de la información.

En algunos casos se preparó al estudiantado para que tuviera las habilidades necesarias para utilizar la computadora, ya que la consideran una herramienta para el trabajo científico, los aspectos que algunos docentes atendían en el alumnado del 6° grado era la preparación para la presentación del examen de ingreso al nivel de secundaria o tenían la oportunidad de desarrollar en sus educandos las habilidades del canto, específicamente del Himno Nacional.

Después de la aplicación del citado programa, la mayoría de las docentes refieren que mediante este tipo de trabajo se ha podido desarrollar en alumnos y alumnas la capacidad de reflexión, la sensibilidad en la búsqueda del contacto con la naturaleza más allá del conocimiento, así como de crear sus propios conceptos y de elaborar conclusiones personales.

De igual manera se detectó a lo largo de las sesiones del programa que niñas y niños participan de manera activa, manifiestan sus dudas e inquietudes a la vez que hacen aportaciones a la clase. También se percibió que son capaces de fundamentar sus ideas, a la par que se les desarrolla el hábito de la observación y la utilización de sus cinco sentidos.

Otra de las habilidades que se pudo constatar en el desempeño del estudiantado fueron su capacidad de análisis, de planteamiento de propuestas, de su facilidad para interactuar con los materiales y con los demás miembros de la clase. Las y los estudiantes fueron capaces de usar el método científico, manifestando su creatividad y aprendiendo de sus errores.

Se pudo observar también que niños y niñas son muy intrépidos, no temen enfrentarse con aparatos como el microscopio ni manejar situaciones desconocidas, para lo cual indagan, investigan y opinan al mismo tiempo que disfrutan de la ciencia y la tecnología porque despierta su interés por conocer

y comprobar por sí mismos; a la vez que les permite plantear solución a los problemas derivados, analizando los resultados y exponiéndolos para darlos a conocer a la comunidad escolar. Es importante señalar que son capaces de relacionar la información presente con conocimientos previos, debido a la gran motivación que les ha despertado el tipo de trabajo que se realiza con el PEVC.

Resultados de entrevistas

La mayor parte de profesoras y profesores señala que en un principio estuvo en contra del sistema porque tiene exceso de actividades por realizar. Además del programa de la SEP llevan en el aula de clases demasiados cursos como: valores, de calidad, inglés, ciencias, sin embargo la buena respuesta de los estudiantes los motivó, se dieron cuenta de que se activan los conocimientos previos, hacen más preguntas y a partir de ello se crea un ambiente que facilita al estudiantado observar, manipular, indagar, experimentar, opinar, comprobar y construir sus propios conocimientos. Gracias al proceso de observación y experimentación, tienen la oportunidad de manipular los materiales (tocarlos y olerlos), sin que el docente dé respuestas, recetas, ni pasos a seguir sino ofreciendo la oportunidad de practicar con libertad, confrontar, corregir y volver a experimentar con sus propias reflexiones. Se forma un interés por la investigación. Una profesora de primaria (con cinco años en el programa), incluso ha implementado un “premio al (o la) mejor estudiante investigador(a)”.

Profesoras y profesores consideran que en general los estudiantes de los PEVC, al aprender de manera diferente, son más observadores, experimentan con materiales (lo que los hace más participativos y creativos); y en lo individual, se privilegia el trabajo en equipo, lo cual es fundamental ya que los alumnos desarrollan habilidades para discutir, hacer comparaciones y llegar a conclusiones sobre un tema. Un docente del medio rural proporciona bibliografía adicional al alumnado.

3. Dominio de contenido

En la práctica anterior la mayoría del profesorado utilizaba como único recurso didáctico el contenido de los libros de texto, promoviendo la memorización de conceptos. Se tenía poco contacto con cuestiones específicas de los temas,

como algunos contenidos no familiares para los docentes y la realización de experimentos diseñados para abordarlos que se encuentran en los libros de texto; la clase se limitaba a ver los contenidos de la materia de ciencias naturales de manera muy rápida y superficial.

Muchos docentes no regresaban a hacer una revisión de los ejercicios realizados durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje para corregir errores, aclarar dudas o reforzar el aprendizaje, simplemente daban continuidad al tratamiento de la información o de los contenidos siguientes del programa del grado. Después de haber participado en el PEVC, al convencerse de las bondades de la integración de sus contenidos temáticos con los del programa oficial de grado, se han dado a la tarea de hacer una selección de lecturas relacionadas con los contenidos por tratar en dicho programa.

Resultados de las entrevistas

Los profesores reconocen que están limitados a las guías, señalan: “estos contenidos de los PEVC son flexibles a las necesidades del grupo y del maestro, son de fácil manejo por el lenguaje claro y sencillo, y por la capacitación previa”, lo complejo es llevarlos a la práctica y aceptan que cada año mejora su manejo gracias a la experiencia. Por ello, las respuestas sobre el dominio teórico práctico difieren en virtud de los años que el docente ha trabajado con el programa.

Profesores que tienen un año de experiencia refieren que tienen menor dominio del sistema. Sin embargo otros que ya llevan de uno a tres años de antigüedad sostienen que los contenidos son un poco elevados, por lo que tienen que leer para comprender, aun así tienen muy poco dominio de éstos, no obstante, reconocen que dominarlo es de gran importancia.

En general, los maestros que tienen más de tres años de experiencia afirman que dominan los contenidos y saben manejar los materiales; sin embargo consideran que requieren mayor conocimiento sobre el constructivismo. No obstante, también aclaran que gracias a las guías pueden llevar a cabo las lecciones. Por ejemplo, en éstas señalan todo lo que deben hacer para realizar cada experimento y les enfatizan “que si no les sale pues que no se preocupen”, aunque en la realidad, afirman los maestros, si no sale el experimento tanto docentes como estudiantes se sienten muy mal y frustrados. Reconocen también que muchos conocimientos los han aprendido a la par que sus estudiantes y muchas veces son los pequeños los que les han enseñado porque tienen mayor capaci-

dad con el uso de computadoras e informática, además hay algunos estudiantes que sí profundizan en el tema con la ayuda de sus padres y madres.

4. Interacción y promoción de relaciones cooperativas

Antes de la aplicación del PEVC, el trabajo del magisterio se limitaba a la interacción tradicional, se establecía una relación maestro-alumno, en la cual el primero daba a todo el grupo una explicación oral del tema, combinando actividades dirigidas con información de contenidos de los libros de texto y encargando tareas de repaso y trabajo en equipo, con predominancia del trabajo individual pasivo del estudiante.

Sin embargo los docentes reconocen que la clase grupal directiva obstruye el intercambio de experiencias y es aburrida para niños y niñas, por la falta de material apropiado para trabajar las temáticas, además de que ciertos docentes aceptan que se les dificulta el trabajo en equipo, por lo que no utilizan técnicas y dinámicas de grupo para promoverlo.

Después de la aplicación del PEVC ahora se comprende que las clases de ciencias pueden ser activas e interactivas, y que la interacción se da tanto entre docentes y estudiantes, como entre el estudiantado; la participación del alumnado es directa con los materiales y contenidos temáticos, se trabaja en equipos y se participa en forma muy ordenada; interactúan, observan y experimentan utilizando el método científico y una variedad de dinámicas grupales para que se apropien del conocimiento.

Con la aplicación del PEVC, se da a los alumnos mayor oportunidad de expresar libremente sus propias vivencias durante el trabajo en el grupo, brindándoles más seguridad para que participen en clase. Tanto el alumnado como el profesorado tienen la oportunidad de vivenciar dichas acciones, ya que existe una variedad de materiales que facilitan la interacción con instrumentos, seres vivos y sustancias diversas.

También se trabaja con diferentes niveles de conocimiento, y esto permite confrontar ideas e intercambiar puntos de vista sobre el trabajo que se esté realizando, por lo que en un momento dado pueden repetir sus experimentos tantas veces como lo deseen. Se reconoce que hacer ciencia es más divertido que memorizar, porque esta metodología ayuda mucho a que niños y niñas reflexionen, observen, experimenten y analicen enriqueciendo su formación como individuos.

Resultados de las entrevistas

Según el testimonio de un profesor de primaria, los equipos se forman por estudiantes de distintos niveles para que los más activos integren a los pasivos; el trabajo en equipo motiva y socializa, ya que además se acomodan niños y niñas. “A los estudiantes se les convence para que se reúnan con diferentes compañeros”, dice otra profesora de primaria.

El trabajo en equipo durante un experimento fomenta el respeto mutuo, promueve un interés común al trabajar en conjunto con el material a estudiar, con la responsabilidad de lograr conocer el porqué de lo investigado, genera actitudes y actividades cooperativas, según sostiene una docente de primaria con un año de experiencia en los PEVC.

5. Formación o actualización docente

La formación y el desempeño del profesorado antes de la aplicación del PEVC, generalmente se basaba en el conocimiento de los contenidos del programa de estudios y los libros de texto de estudiantes, los cuales incluían menos recursos para desarrollar los contenidos relativos a la ciencia y no había una capacitación especial respecto al estudio de la ciencia y la tecnología.

La formación del profesorado a partir de los talleres y los cursos de capacitación para abordar el PEVC iniciaron con la presentación del programa “La Magia de las Ciencias”, implementado en México en los estados de Guanajuato, Estado de México, Veracruz y el Distrito Federal, entre otros. Su propósito inicial era aplicarlo en los niveles de primaria y secundaria como laboratorio móvil, es decir, llevar el laboratorio al aula para que los estudiantes experimentasen.

Con esta capacitación se logró despertar el interés de los docentes por conocer, experimentar y sentirse más motivados para mejorar su desempeño, tuvieron la necesidad de aprender más, de buscar definiciones y conceptos de términos desconocidos e investigar contenidos. Al mismo tiempo se reconocía la necesidad de implementar en un mayor grado la organización en su quehacer docente al observar que los niños y niñas aprendían más; los docentes consideran que en la capacitación les transmitieron los suficientes conocimientos para abordar la aplicación del programa. También reconocen que con este apoyo aprendieron que se podían formar no sólo un alumnado más reflexivo sino

también el propio profesorado. Por lo que tanto los docentes como sus alumnos han cambiado sus prácticas educativas.

En la formación y desempeño del profesorado ha sido muy importante el auxilio del asesor del programa y del asistente, ya que ambos tienen la preparación necesaria para darles a conocer e interesarles en la enseñanza de las ciencias. El haber observado cómo el asistente(a) lleva a cabo los trabajos en equipo les ha permitido tener mayor facilidad en la aplicación de este tipo de estrategias con sus estudiantes.

Como resultado de la aplicación del PEVC los docentes perciben en sí mismos un cambio de actitud, y mucha disposición para llevar a cabo el trabajo pertinente de las diferentes unidades con una perspectiva más constructivista. Es innegable que hay una nueva actitud que puede llevar a la construcción de nuevas representaciones en la enseñanza de las ciencias, la actitud de los docentes se ha transformado, están incentivados a conocer las alternativas actuales para la enseñanza de la ciencia, con la finalidad de como aprender y enseñar mejor el conocimiento científico.

Resultados de las entrevistas

Se encontraron versiones diferentes que concuerdan con el número de años que el maestro ha trabajado en el programa; mientras los más antiguos (de tres a seis años o más) consideran que la capacitación fue suficiente y adecuada; los más recientes (de dos años o menos) opinan lo contrario. Así mismo un grupo de profesoras (con tiempos de dos a seis años en los PEVC) opinan que la capacitación (una mañana de labores) fue adecuada pero insuficiente. “Quiero y deseo aprender más”, exige una docente de primaria, según su percepción, falta tiempo para manejar bien los libros y llevar a cabo las actividades como son. Varias entrevistadas consideran necesario que se les den más cursos con personal calificado, y que haya diferentes niveles, porque cada año se repite básicamente lo mismo y eso no les ayuda a mejorar.

También reconocen que en el inicio de la implantación del PEVC tuvieron cursos de mayor calidad y que éstos deben darse antes de iniciar el periodo escolar para poder incluir ese material en su planeación. Sólo una profesora señaló que no asistió a ningún programa de capacitación y sus compañeros le indicaron cómo desarrollar las lecciones del sistema.

En general, el profesorado valora su práctica docente como buena: “se realiza un gran esfuerzo”; “yo pongo todo lo que está de mi parte”; “a mis alumnos les gusta mucho la clase de ciencias”. Tanto maestros como maestras señalaron que su práctica mejoró gracias al programa y con ello se beneficiaron sus estudiantes, reconocen que en virtud de la actualización y de las guías lograron desarrollar en el resto de las asignaturas una enseñanza que posibilitó en sus estudiantes la construcción del conocimiento.

6. Evaluación de estudiantes en clase

En lo referente a la evaluación del alumnado en el área de ciencias naturales, se pudo detectar que ésta ha sido tradicionalmente memorística. La ciencia se percibe a través de conceptos teóricos informativos que el alumno asimila de manera receptiva en esta perspectiva metodológica, los errores son marcados por sus docentes tomando parcialmente en cuenta las sugerencias del libro de docentes de la SEP. No era muy palpable el aprendizaje, la mayor parte del tiempo el estudiante jugaba un papel de receptor en forma pasiva, sólo utilizaba el sentido de la vista y el “tacto” al escribir, pues no se contaba con los materiales y los recursos necesarios, ni con estrategias constructivistas, por ello las oportunidades de evaluación eran limitadas al examen escrito o en ocasiones a alguna investigación bibliográfica, cuestionarios, resúmenes, síntesis e informes de actividades como tareas.

En la evaluación de los aprendizajes en el PEVC, se da importancia a los conocimientos previos, se fomenta en el niño y la niña que experimenten por sí mismos, que se vuelvan reflexivos sobre lo que están haciendo, que aprendan de sus propios errores y lo vuelvan a intentar vinculándolo con los contenidos abordados en la unidad didáctica hasta lograr el objetivo. Todo este entusiasmo se genera en gran parte porque se cuenta con el material suficiente e indispensable para que manipulen, experimenten y observen, entre otras habilidades que desarrollan con este programa.

Al contar con los materiales necesarios se realizan prácticas sobre análisis y reflexión de los conceptos y objetos; reconocimiento de procesos cognitivos, se desarrolla trabajo en equipo, se promueve la resolución de problemas, la elaboración de ecocolumnas o propuestas para la conservación de los ecosistemas, así como la exposición a la comunidad escolar de los resultados obtenidos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. En la actualidad el perso-

nal docente considera que sus estudiantes buscan, indagan, quieren saber más sobre los temas, son más organizados, socializadores, observadores, participativos y creativos.

Resultado de las entrevistas

Para evaluar a sus estudiantes, los docentes aplican una evaluación cualitativa permanente de todo el proceso, sin embargo cada quien lo hace a su manera, por ejemplo a través de la observación y las actividades en clase, en sus cuadernillos van apuntando el seguimiento de los estudiantes, usando listas de cotejo y retomando la clase anterior. Se toma en cuenta el interés, la participación reflexiva, la actitud, el desarrollo de las actividades y experimentos, las notas en los cuadernos, la presentación de trabajos en equipo, tareas extraclase, exámenes objetivos, redacciones, investigaciones, dibujos, las conclusiones, y en algunos casos los debates que se organizan en clase.

7. Aplicación de la teoría constructivista

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje anterior a la aplicación del programa, la enseñanza de las ciencias naturales se centraba únicamente en el aprendizaje de conceptos y en el desarrollo de actividades guiadas por los docentes sin mucha participación activa del alumnado. En algunos casos ellos realizaban experimentos en calidad de demostración.

Con este modelo de trabajo se ha pasado de la simple memorización a una mayor participación de los alumnos, en la que interactúan entre sí, con sus docentes y con diversos materiales, seres vivos y sustancias; lo que les lleva a un aprendizaje más significativo. En general se favorece su pensamiento crítico y su interés por conocer y comprobar por sí mismos.

8. Diferencias de género en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias

Resultado de las entrevistas:

Desde primero hasta cuarto o quinto año tanto niños como niñas prefieren estar con compañeros de su mismo sexo, no se integran fácilmente con los del sexo contrario. Si el profesor lo exige, las niñas incorporan a los de estatura más baja, a los más tranquilos y a veces son protectoras.

Con respecto al trabajo de aprendizaje en el PEVC algunas maestras comentaron: las niñas en general son más curiosas, participan más, hablan más pero muchas veces más apresuradamente y de manera desorganizada. Los niños se esperan para hablar y en general se enfocan más y son más asertivos en sus predicciones con los experimentos.

Las niñas son más estéticas, tienen mejores cuadernos, con sus márgenes limpios, con letra cuidada, con dibujos bien hechos y coloreados. Son detallistas. “Los niños son más ‘malechotes’, recortan cualquier estampa y la pegan como cae”. Aunque siempre en cada grupo hay en promedio dos niños también muy cuidadosos y ordenados con sus cuadernos.

Las maestras señalan que no tienen preferencia por un género en lo particular, que su debilidad son los aplicados o participativos. Sin embargo reconocen que a veces las maestras ayudan inconscientemente a las niñas porque se identifican con ellas. Las niñas son generalmente más cercanas a la maestra afectivamente, se despiden de beso y le mandan cartitas. Son más amorosas. Los niños, salvo algunas excepciones, no se quieren despedir de beso de la maestra, ponen ciertas barreras, nunca mandan cartitas, si quieren decir algo, lo hacen directamente.

El PEVC ayuda a niños y niñas con alguna discapacidad o bien alumnos difíciles para integrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En los debates escolares los niños se fijan que en los equipos haya igual número de hombres y mujeres e incluso a veces piden a la maestra no hablar porque dicen que va a ayudar a las niñas y que ellas van a ganar.

Con respecto a la enseñanza, las maestras comentaron: “Las mujeres docentes seguimos teniendo a nuestro cargo el hogar y la atención de nuestras hijas e hijos, sin embargo nosotras faltamos menos que los maestros”. Consideran también que las maestras le ponen más atención a la didáctica, a la forma de enseñar, a involucrarse con las alumnas, dicen que un maestro le da más importancia a su estabilidad económica, ellas interactúan más, se acercan a los niños y niñas trabajando con ellos en el piso si es necesario; los maestros en cambio permanecen en el pizarrón, en el escritorio y arriba de la tarima, si la hay.

Las niñas y sus padres también prefieren maestra. Las profesoras consideran que ser mujer da más oportunidad para el “apapacho”, ser varón no, en los grados inferiores los padres están muy pendientes de cualquier probable abuso y en quinto y sexto las niñas son más “aventadas”.

Un profesor señaló que él se negó a poner cortinas en su salón, para que todo se vea desde afuera y asegura que él no propicia ningún acercamiento con niñas porque no quiere tener ningún señalamiento de acoso.

Esto es sólo una muestra de la complejidad con que se trabaja en el aula, no hay suficiente investigación al respecto, sin embargo la información recogida indica que es necesario hacer mayor trabajo empírico de observación en las aulas, y develar las relaciones que se dan ahí, así como descubrir cómo desde edades tempranas los roles y estereotipos de género inciden en las formas de apropiación de conocimientos y en las decisiones de elegir una futura carrera.

Por otro lado es necesario proporcionar en los y las docentes una formación sobre constructivismo pero con perspectiva de género para que el proceso de aprendizaje sea realmente equitativo, en cuanto a tener las mismas oportunidades de elaborar las estructuras cognoscitivas y afectivas necesarias para una adecuada construcción del conocimiento.

CONCLUSIONES

Los involucrados en la aplicación del PEVC reconocen que antes se realizaba una práctica tradicional basada en los libros de texto, sólo para cumplir con el programa, sin abrir oportunidades para sus estudiantes. En muchos docentes había una negación a desarrollar y aplicar la nueva dinámica en sus grupos.

Sin embargo su aplicación les ha permitido otro tipo de práctica en la que sus estudiantes participan activamente para crear su propio conocimiento a partir de la experimentación, al mismo tiempo que ellos se interesan más por el aprendizaje de sus estudiantes y del suyo propio, lo que ha dado lugar a la formación de estudiantes y docentes más reflexivos. Lo más importante es que los profesores están revalorando su tarea, su capacidad de asombro y su capacidad de aprender, incluso de sus estudiantes.

Problemas

- Al profesor se le dificulta dosificar los contenidos y vincularlos con otras materias. Sólo muy pocos docentes hablaron de cómo lo han podido hacer, a la mayoría se le complica los tiempos para terminar con los progra-

mas. Tienen exceso de carga en razón de otros programas, como inglés, computación, valores, etcétera. No tienen pleno conocimiento y dominio de los contenidos (aunque preparan las lecciones), a veces sienten inseguridad porque quieren seguir siendo el que dirige, opina y propone; cuesta acostumbrarse a la libertad del programa y retomar lo que los niños aportan o proponen.

- El número de estudiantes en ocasiones es muy grande.

Son limitantes, tanto en alumnos como en profesores

- La resistencia al cambio, a romper paradigmas, las barreras del tiempo y el no estar acostumbrado al trabajo en equipo, tocando, creando porque a veces parece que hay desorden y cierto caos.
- El desarrollo de las sesiones de ciencia y tecnología requiere que los asistentes se encuentren capacitados, tengan definidas sus funciones y que mejore su remuneración económica.
- Los espacios y mobiliarios son inadecuados, por lo que trabajan en el suelo, el número de alumnos hace difícil desarrollar los experimentos en los salones de clase y falta espacio para guardar los materiales, sin embargo, como afirman, el entusiasmo y gusto de sus estudiantes vale cualquier incomodidad.
- Los materiales a menudo se retrasan, lo que afecta mucho la planeación.

Aciertos

- Se toman en cuenta los conocimientos previos del estudiantado.
- Se parte del interés de niñas y niños.
- Se aprende y se experimenta a la par los estudiantes.
- Se despierta el interés por saber de manera diferente, disfrutando y aprendiendo y formando niños más críticos, reflexivos, autónomos, analíticos participativos, creadores de conocimiento, investigadores: “Los niños se motivan mucho, se despierta el interés, fuera de la rutina diaria el niño disfruta aprendiendo”, “Cada que reciben las clases de ciencias están muy interesados y emocionados. Aprendieron muchas cosas nuevas”.
- Permite desarrollar habilidades de cooperación y comunicativas.

- Las y los docentes aprenden a respetar las diferentes prontitudes en el aprendizaje de sus estudiantes y a darles ocupaciones diferentes a quienes terminan primero para que no distraigan ni generen desorden, o bien, invitándolos a que colaboren con el docente.
- Se acrecentaron los valores. Una maestra señala: “Me di cuenta que los niños me pueden ayudar a hacer más fácil mi práctica docente”.

Propuestas

- Es imprescindible destinar un espacio adecuado para las sesiones de ciencia y tecnología en el que se puedan guardar también los materiales.
- Hace falta un cuadernillo de planeación para ciencia y tecnología.
- Es necesario editar un manual que norme las actividades del profesor y del asistente.
- Se requiere de mayor capacitación y formación para docentes y asistentes en diferentes niveles así como formas colectivas de intercambio y reflexión docente.
- Cuidar que los materiales lleguen en forma oportuna y completos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1994), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.
- Bernstein, B. (1977), “Class, Codes, and Control”, en *Towards a Theory of Educational Transmissions*, vol. 3, Londres, Rutledge Kegan Paul.
- Bodner, G. M. (1986), “Constructivism: A Theory of Knowledge”, Estados Unidos, *Journal of Chemical Education*.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Candela, M. A. (1999), “Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, pp. 273-298.
- (1990), “Cómo se aprende y se puede enseñar ciencias naturales”, *Cero en Conducta*, año 5, núm. 20.
- Capello, H. (2003), “Programa para evaluar el método experimental de la enseñanza de la ciencia en Tamaulipas”, segunda conferencia internacio-

- nal: la ciencia en la educación básica, México, Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales/UAT, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Carretero, M. *et al.* (1997), *La enseñanza de las ciencias sociales*, España, Visor.
- Castro, I. (1990), "La enseñanza de las ciencias naturales en debate", *Cero en Conducta*, año 5, núm. 20.
- Coll, C. (1999), "Un marco de referencias psicológicas para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Madrid, Alianza.
- e I. Solé (1999), La interacción profesor alumno en el proceso enseñanza aprendizaje, en Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Madrid, Alianza.
- De Barrios, N. *et al.* (1980), *El taller, integración de teoría y práctica*, Buenos Aires, Humanitas.
- Díaz-Barriga, Á. (1999), "Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico", en Rueda, Mario y Manrique Landesman, "Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos", *Pensamiento Universitario*, 3ª época, núm. 88, México, CESU/UNAM.
- García Benilde *et al.* (2004), "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia", en *Evaluación de la docencia*, México, CESU/UNAM.
- García Ruiz, M. y R. Calixto Flores (1999), "Actividades experimentales para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica", *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núms. 83-84.
- Denegri, M. y G. Martínez (2003), "Proyectos de aula interdisciplinarios, un aporte constructivista", <http://www.uniube.br>
- Duveen, G. (1997), "Psychological Developmental as a Social Process", en Smith, Leslie, Julie Dockerel y Meter Tomlinson (eds.), *Piaget, Vygotsky and Beyond*, Londres, Routledge.

- Fumagalli, L. (1997), "La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal", en *Didáctica de las ciencias*, México, Paidós Educador.
- Harlem, W. (1999), *Enseñanza aprendizaje de las ciencias*, Madrid, Morata.
- Ordóñez, E. (2000), *El hombre que conforma nuestras escuelas*, México, Hernández Carrizales.
- Ortega, R., A. Luque y R. Cutberto, (1995), "Constructivismo y práctica educativa escolar", *Cero en Conducta*, núms. 40-41.
- Piaget, J. (1982), *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE.
- Porlan, R. (1997), *Constructivismo y escuela*, Buenos Aires, Diana.
- Ríos, E. M. (2001), *El género en la socialización profesional de enfermeras*, México, CRIM/UNAM.
- , M. A. Cisneros Ruiz, C. L. Garza, A. M. Medina, R. F. Muñoz y L. Valencia (2004), "Aproximación de la enseñanza vivencial de las ciencias en Tamaulipas", *Revista SOCIOTAM*, CEMIR-UAT-COTACYT-UNAM.
- Rodríguez, C. I, M. L. Crispín Bernardo y H. Ávila Rosas (2000), "La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia", en Rueda Beltrán, M. y F. Díaz Barriga Arceo (comps.), *Evaluación de la docencia*, México, Paidós Educador.
- Secretaría de Educación Pública (2002), "Programa Nacional de Actualización de Profesores (2002-2003). La expresión oral en la escuela secundaria", en *Talleres Generales de Actualización*, México, SEP.
- (1993), *Plan de estudios para la educación primaria*, México, SEP.
- Secude-COTACYT (2004), "Programa enseñanza vivencial en educación básica en Tamaulipas. 1) Circuitos eléctricos; 2) Crecimiento y desarrollo de las plantas; 3) Ecosistemas; 4) El ciclo de vida de las mariposas; 5) El clima y yo; 6) Midiendo el tiempo; 7) Micromundo; 8) Organismos; 9) Suelos; 10) Pruebas químicas; 11) Química de alimentos; 12) Sonidos. Guías del maestro", Tamaulipas, Gobierno de Tamaulipas-Secude-COTACYT.

Seguridad de género

ÚRSULA OSWALD SPRING

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM
Primera Cátedra sobre Vulnerabilidad Social, Universidad de las Naciones Unidas

INTRODUCCIÓN

Este capítulo explora el concepto “seguridad de género”¹ que se encuentra todavía en proceso de consolidación. Se nutre de cuatro fases históricas del feminismo: el epistemológico, el empírico, el posmoderno y el del Punto de Vista. Simultáneamente, se ha enriquecido por las convergencias entre estas corrientes feministas que han superado su delimitación y combates internos y se han

¹ El término género se construye a partir del sexo, dado que cada cultura reconoce históricamente lo sexual y especifica las características que clasifican a los seres sexados en diversos géneros (Lamas, 1996, 2002). El número de características sexuales varía inter e intraculturalmente, aunque la clasificación genérica se manifiesta en todas las sociedades conocidas y, por ende, es considerada una clasificación universal. El eje de la clasificación se ve favorecido por la diferencia genital (dimorfismo sexual: hembra/macho), hecho que permite una explicación biológica de las representaciones sociales de género, lo que arraiga aún más los mecanismos de distinción y con ellos los de discriminación. Marcela Lagarde (1990) criticó correctamente este proceso de construcción de género como biosociocultura.

acercado cada uno hacia el otro (Harding, 1988). En su consolidación recibió nuevos estímulos por los desarrollos teóricos provenientes de las teorías de las representaciones sociales (RS) (Flores, 2009), del ecofeminismo (Bennholdt-Tomsen y Mies, 1999; Mies, 1998), de la economía de regalo (Vaughan, 1997, 2004) y sus vínculos con los movimientos sociales, donde las demandas por una seguridad ampliada, profundizada y sectorizada lo han enriquecido (Oswald y Brauch, 2009a, 2009b). Estas reflexiones teóricas llevan hacia una propuesta final, donde la economía de solidaridad² (Cadena, 2009), insertada dentro de una seguridad integral o grande (HUGE),³ donde los sectores más vulnerables, sobre todo las mujeres y niñas, tengan un futuro menos azaroso, con dignidad y equidad.

¿QUÉ ES SEGURIDAD?⁴

A raíz de los horrores de los genocidios, las bombas atómicas, la pobreza y la destrucción ambiental surgió una mayor humildad en el mundo industrial-

² El término economía de solidaridad está vinculado a dos conceptos aparentemente contradictorios: por una parte el lenguaje fáctico y el discurso científico de la economía con sus fórmulas y sus proyecciones, y por otro, un concepto de solidaridad con valores éticos. La economía de solidaridad surge en el seno de los movimientos alternativos de índole anarquista y se consolida en los movimientos urbano-populares en las megalópolis y las cooperativas campesinas e indígenas en América Latina y Asia. Responde a crear condiciones de supervivencia en situaciones de extrema pobreza, donde se ofrece a sectores sociales marginales condiciones de vida, gracias a que se deja de extraerles el plus-producto. Se les puede retribuir en especie o en dinero por los servicios o los productos obtenidos. En el intercambio se privilegia la amistad, la reciprocidad, la cooperación, la solidaridad y el compromiso social. Al integrar los ciclos de producción y consumo localmente se evita además la pérdida por la intermediación, donde el comercio normalmente se queda con la plusvalía producida por estos sectores marginales.

³ HUGE significa una seguridad grande y en inglés: *human, gender and environmental security*, lo que permite integrar la seguridad humana, de género y la ambiental en esta seguridad grande (Oswald, 2009a).

⁴ El término viene del latín *securus* y *se cura*. Fue introducido por Cicero y Lucretius como un estado de la mente filosófica y psicológica. De acuerdo con Brauch (2009), seguridad como valor político no tiene contenido independiente y se relaciona con los sistemas de valores individuales y sociales. Por lo mismo, es ambiguo y elástico y requiere de mayor rigor lógico. En el campo de la política, el término seguridad pública puede ayudar a consolidar o recuperar el poder perdido, aunque se sigue utilizando también para legitimar inversiones bajo el pretexto de mejorar la seguridad pública o la militar. Se emplea también en relación con conflictos ambientales y normas culturales.

zado y se empezaron a revisar críticamente los “grandes ideales civilizadores”, aunque la tendencia hacia un individualismo y subjetivismo exagerado siguen presentes y tienden a fragmentar la visión de los problemas existentes. En el campo de la psicología Piaget, Moscovici, Duveen y otros han cambiado el método de análisis y en sociología Beck (2001) y Giddens (1994) llegaron a postular una posmodernidad reflexiva. El cambio más sobresaliente se presenta en el campo político, donde el Estado-nación, fincado en la soberanía, la seguridad militar y protegido por armas cada más destructivas, tiene que ceder el terreno a la globalización y sus leyes no escritas. En esta nueva coyuntura sociopolítica surgen nuevas amenazas y peligros, donde se abren espacios múltiples a las ciencias sociales para reconceptualizar el término seguridad.

Seguridad se refiere a marcos de referencia, dimensiones, personas y grupos, hechos, áreas, circunstancias y condiciones históricas cambiantes y no sólo a amenazas contra la soberanía nacional. Es por lo tanto, un valor básico de bienestar y una meta para cualquier ser humano, comunidad, Estado-nación u organización internacional. Por ello, seguridad se redefine en cada contexto cultural y se expresa en experiencias y percepciones, pero sobre todo, lo que los políticos y los medios masivos escriben y hablan acerca del concepto.

La reconceptualización de seguridad tiene múltiples fuentes y acercamientos en las ciencias sociales que rebasan el entendido de la Carta Magna de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) al promover la paz y la seguridad de todas las naciones después de la Segunda Guerra Mundial. Wolfers (1962) distinguió entre: “seguridad, en el sentido objetivo, (que) mide la ausencia de amenazas hacia valores adquiridos y en el sentido subjetivo, la ausencia de miedo que tales valores pudieran ser atacados”. En el marco de sociedades democráticas modernas y postindustriales se toma distancia de ciertos postulados de la Ilustración, particularmente de la idea del progreso que motivó a la gente a buscarlo como meta última de la historia universal y lograr así el bienestar de todos. Estas ideas eurocentristas y, posteriormente, occidentales niegan la participación de culturas milenarias y sociedades tradicionales en la construcción del mundo contemporáneo, sobre todo al encontrar caminos pacíficos de convivencia y de bienestar (hinduismo, confucionismo, jainismo).

El *acercamiento constructivista* insiste en que la seguridad sea concebida como resultado de procesos sociales e interacciones políticas, donde ideas, percepciones de la realidad, conocimientos, roles e identidades (Moscovici, 1976,

1984, 1998, 1990, 2000) sean socialmente construidos y se encuentren en permanente transformación. Contienen elementos estructurales (Hogg y Abrams, 1988) que se anclan socialmente y en los cuales la objetivación permite proyectarla al exterior en forma de objetos concretos (Duveen, 1997, p. 87), a la vez que ayuden a interpretar la realidad social compleja de manera más sencilla. Guzzini (2000) postula que “la construcción social del conocimiento es la construcción de la realidad social”.

Este planteamiento puede llevar a científicos sociales hacia un relativismo absoluto donde todo fenómeno se torna subjetivo. Fue fuertemente contrarrestado por el positivismo científico, según el cual las explicaciones de los fenómenos naturales deberían representar la realidad objetiva,⁵ expresada en leyes, normas y ciclos propios de la física, química y a veces de la biología, ajena a las intenciones de los investigadores.

En este debate los constructivistas entienden que es “seguridad lo que hacen los actores de la misma” (Wendt, 1992), lo que convierte el concepto en intersubjetivo. Buzan (1991) y Buzan, Wæver y De Wilde (1998) (quienes integran la Escuela de Copenhague de Estudios Críticos de Seguridad) no definieron el término, sino lo analizaron como este proceso intersubjetivo y Wæver (2000, 2008a, 2008b) desarrolló el término de *seguritización* como “el proceso discursivo y político, mediante el cual un entendimiento subjetivo se construye dentro de una comunidad política”. La llamada Escuela de Copenhague considera seguridad como un “acto de hablar [...] donde un actor convence de que exista una amenaza hacia un objeto de referencia específico y lo define como una *amenaza existencial*, lo que implica el derecho a emplear medidas extraordinarias para enfrentarla” (Wæver, 2000, p. 25). No obstante, este tipo de securitización requiere de la construcción plausible de una amenaza externa que cuente además con aceptación social de la audiencia. Por lo mismo Baldwin definió seguridad como la “baja probabilidad de daños hacia valores adquiridos” y preguntó: ¿seguridad de quién?, ¿seguridad de qué valores?, ¿cuánta seguridad?, ¿ante qué amenazas?, ¿a través de qué medios?, ¿a qué costos?, y, ¿en qué tiempo? (1997, pp. 12-18).

⁵ De acuerdo con los positivistas, la objetividad debería cumplir tres criterios: los resultados tienen que ser independientes del investigador que los genera, necesitan ser reproducibles y tienen que estar sujetos a la “navaja de Occam”, o sea: una explicación teórica sencilla que abarca todo el fenómeno predomina sobre una más compleja.

En esta compleja realidad se amplió el entendimiento de seguridad hacia lo económico, lo social y lo político, se profundizó en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1994) hacia la seguridad humana (Brauch, 2005a, 2005b; Fuentes y Rojas, 2005; Ogata y Sen, 2003; Rojas, 2009) y se sectorizó en múltiples dependencias gubernamentales hacia seguridad energética, urbana, del agua (Oswald, 2005), de alimentos y otros (Brauch *et al.*, 2008, 2009, 2011). No obstante, todas estas seguritizaciones no han cuestionado el meollo de las relaciones autoritarias, violentas, excluyentes y jerárquicas que fueron desarrolladas por el patriarcado y que se han consolidado a lo largo de más de cinco mil años.

Es con Foucault (2003, 2008) cuando la vida misma se ha convertido en el objeto de referencia principal al mostrar que la gobernanza liberal se está convirtiendo en el imaginario global incluyente y por lo mismo, se está convirtiendo en condición de un estado global de guerra civil acompañado por la necesaria violencia. Al deconstruir la historia de la sexualidad, Foucault (1996) entendió los mecanismos generales profundos y sutiles del ejercicio del poder, basados en la discriminación, donde la violencia de género es central para la reproducción del sistema. Por lo mismo, en el siguiente capítulo se explora conceptualmente el surgimiento de la seguridad de género (Oswald, 2008a, 2009a).

SEGURIDAD DE GÉNERO

La seguridad de género es un concepto complejo que ha evolucionado lentamente en las ciencias sociales y en los estudios de género. El mundo se ha organizado durante miles de años a partir de relaciones verticales y de poder, llamadas patriarcales, donde el género masculino (sexo fuerte) ha dominado sobre el femenino (sexo débil) y se ha apropiado principalmente del espacio público. Para deconstruir este modelo dominante y reconstruir una seguridad de género integral primero se analizan cuatro corrientes teóricas feministas que han creado la base teórica y empírica al sacudir los postulados positivistas androgénicos relacionados con la visión liberal occidental del mundo: 1. el feminismo epistemológico; 2. el feminismo empírico; 3. el postmodernismo feminista, y 4. el feminismo del Punto de Vista. Estos enfoques teóricos han sido siempre relacionados a procesos de empoderamiento y de liberación ante las ataduras del patriarcado y, por lo mismo, han cuestionado los procesos

de identidad y las representaciones sociales (Serrano, 2004) atados a la visión del mundo liberal y neoliberal. Al acentuarse la crisis ecológica por el cambio ambiental global (Steffen *et al.*, 2004) y la globalización regresiva (Held y McGrew, 2007), las ecofeministas (Bennhold-Thomsen y Mies, 1999; Mies, 1998; Oswald, 2000a) relacionaron los mecanismos de opresión femenina con la explotación de la naturaleza, y fue con Geneviève Vaughan (1997, 2004) que la economía de regalo y de cuidado ofreció una alternativa teórica y práctica ante el modelo neoliberal de Margaret Thatcher (*there is no alternative* [TINA]). Estos elementos teóricos fueron integrados en las demandas de los movimientos sociales para consolidar múltiples y diversas estrategias y alternativas (*there are many alternatives* [TAMA] [Oswald, 2009b]) que ayudaron a consolidar los procesos de securitización de género.

Betty Reardon (1996) fue de las primeras feministas en relacionar el patriarcado con la cultura de guerra, el autoritarismo y la violencia, donde la distribución y el manejo del poder muestran formas genéricas cuando los hombres ejercen el poder jerárquico y vertical y las mujeres viven con carencias y frecuentemente, de manera subordinada. La distribución simbólica del espacio ha asignado al varón predominantemente lo público y la producción económica o sea, la *res publica* y por lo mismo, lo ha convertido en *homo sapiens*; mientras que a las mujeres se les ubica simbólicamente en lo privado y la reproducción en el hogar al considerarla socialmente como *homo* (¿*donna*?) *domesticus*. Reardon analiza estos antagonismos e insiste en que una construcción de seguridad se basa en la educación para la paz (Reardon y Nordland, 1994), cuyo fin es desenmascarar las relaciones subyacentes de poder y el ejercicio de la violencia. Asimismo, entendió que las raíces profundas, frecuentemente subconscientes de la violencia están arraigadas en las relaciones de género consolidadas durante miles de años.

Deconstruyó el mundo masculino occidental al revisar sus instituciones existentes, que sirven para mantener esta desigualdad, y demostró que estos mecanismos jerárquicos se reproducen desde los niveles globales hasta lo más íntimo en la pareja, cuando se reproducen y se anclan en la organización de la familia. En el ámbito público, el modelo (neo)liberal global ha promovido procesos de competencia, exclusividad, desregulación y privatización que han objetivado la violencia jerárquica como proceso normal y globalmente aceptado, donde las decisiones y la violencia se han centralizado en pocas manos. Por lo mismo, se han creado imágenes de “debe ser” de la hipermasculinidad, que se han relacionado con la riqueza, el estatus, la competencia, la violencia, la guerra y el

heroísmo como valores superiores. Esta construcción de identidad ha reforzado la seguridad militar y política, el uso de armas y la justificación de la violencia como medio necesario para alcanzar dichas metas (Foucault, 2003, 2008).

Frente a esta realidad social e históricamente construida, las feministas han tratado de entender los procesos de discriminación y subyugación. Karen Barad (1999) estableció un puente entre la epistemología descriptiva y normativa, así como entre el realismo ingenuo y el enfoque social constructivista. Insistió en que toda ciencia cuenta con una parte práctica, donde predominan los elementos descriptivos y, a la vez, se dan componentes analíticos que permitan explicar el fenómeno más globalmente.

Aportaciones de los estudios feministas a la seguridad de género

Feminismo epistemológico

La crítica profunda y el cambio paradigmático llegó desde el análisis feminista (Barta, 1998), el cual mostró que la visión del mundo dominante y conflictiva requiere de una transformación radical para superar la violencia y la visión dicotómica de hombre/mujer; bueno/malo; racional/irracional, objetivo/subjetivo. La epistemología feminista de Bordo (1990) y Lloyd y Duveen (1992) ha mostrado cómo estas metáforas e ideales de masculinidad están en la raíz del positivismo con sus ideales de objetividad y racionalidad. Sandra Harding (1986, 1988) argumentaba que este dualismo como naturaleza-cultura; sujeto-objeto; femenino-masculino subyace en todo análisis y que es tarea de la reflexión feminista deconstruirlo (Stuart, 1990). “La epistemología [...] es la teoría acerca de quién puede conocer o generar conocimiento, qué clase de conocimiento, en qué circunstancias puede desarrollarse conocimiento y cómo o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento” (Blazquez, 2009, p. 23). También existe una falsa dicotomía entre objeto y sujeto que justifica los sistemas de control absolutos, pero donde interviene siempre la subjetividad para defender posiciones de dominación (Haraway, 1988).

El siguiente paso es transformar estos conocimientos teóricos en prácticas alternativas de mayor equidad. Dicho proceso se enfrenta al meollo de las relaciones de poder y por lo mismo, moviliza los mecanismos físicos (guerra civil permanente) e ideológicos (medios masivos de comunicación, moda y RS

hegemónicas) para impedir el avance hacia una participación más equitativa en la vida personal y pública, en lo salarial, en la violencia de género y en lo político.

Ante estos obstáculos, la emancipación femenina —aún en los países industrializados— ha ofrecido a las mujeres sólo poderes marginales y mínimos en relación con los de los varones y las élites. Además, este minipoder se puede ejercer por la mujer sólo cuando el hombre —padre, esposo, hermano, jefe— se las delega. Pero no todos los varones cuentan con el mismo acceso al poder. En esta globalización regresiva se reproduce la discriminación también con los hombres pobres, los indígenas, los jóvenes, los ancianos y los niños. Cuando grupos subalternos se rebelan contra el *statu quo*, al cuestionar la discriminación y violencia estructural, física, cultural y de género dentro de las familias y la sociedad, entonces aparecen los aparatos ideológicos del Estado para reprimir. Estas rs discriminatorias que se han gestado a lo largo de la historia reestablecen el equilibrio precario del poder autoritario para controlar, someter, pagar sueldos menores y asignar roles tradicionales a mujeres, jóvenes, expulsar a adultos mayores, etcétera, o sea, generan una guerra civil permanente en el seno de la sociedad posmoderna (Evans, 2010).

La expresión de la violencia estructural se expresa en la propiedad privada —bienes externos, separados, desagregados— que surgió interrelacionada con el patriarcado y ha desplazado legalmente todos los otros sistemas tradicionales de propiedad (los colectivos, ejidales, comunales y de solidaridad, kibutz, etcétera). Por lo mismo, existe una interdependencia entre el patriarcado, el capitalismo y la discriminación, donde la identidad femenina asignada se convierte en un hecho social y la mujer se obliga moralmente —la sociedad lo refuerza mediante las rs— y lo asume como suya, está siempre disponible para los otros como proceso de su autoidentidad socializada.⁶

En síntesis, el feminismo epistemológico ha criticado el conocimiento absolutista que ha creado problemas filosóficos relacionados con la ontología (Platón, Aristóteles, San Agustín, Kant). Descubrió que la pureza científi-

⁶ “La subjetividad de las mujeres está constituida por una pedagogía de género para encargarnos de la vida de los otros, la vida que se mantiene a partir de la alimentación, a partir del espacio íntimo, a través de la reproducción afectiva, a través de la reproducción erótica. Y en esa función de cuidar a los otros en sus afectos, en su erotismo, nosotras encontramos el sentido de nuestra existencia: la madre es cuando alimenta, la amante es en el momento en que hace el amor. Esos son hechos que nos afirman en el terreno de la identidad”. (Lagarde, 1990)

ca positivista no existe y que toda representación y, por lo mismo, también cualquier investigación, implica intereses creados, posiciones, sesgos y errores epistemológicos relacionados con el ejercicio del poder y la percepción androcéntrica dominante. Este androcentrismo se expresa en la ciencia y en la vida cotidiana en los límites tajantes y en una ideología de supuesta neutralidad de valores, es el caso de las leyes universales de propiedad privada y derechos sobre propiedad intelectual. Estos no se expresan de la misma manera en todas las partes del mundo, y la crítica epistemológica feminista ha mostrado que simultáneamente existen valores subyacentes que anclan los mecanismos de discriminación y otros que los retan.

Feminismo empírico

Desde el feminismo empírico las mujeres han generado nuevas preguntas, teorías y métodos. Han jugado un rol causal en la transformación científica y han construido una defensa de estos cambios como cognitivos, socialmente injustos, exclusivos, jerárquicos y violentos. Su experiencia de vida les ha proveído de conocimientos más integrales y se opone a ser encasillado en disciplinas separadas, métodos universales, presunciones *ex ante* y corrientes globalizadoras.

Castañeda (2010) ha observado que la ciencia está cargada de teorías y que se requiere de un nuevo proyecto de ciencia, que parta de las prácticas para entender cómo se generan preguntas científicas y cómo éstas se pueden investigar empíricamente. Propone una etnología feminista que revise desde la antropología los procesos subalternos. Este acercamiento reduce la división entre hechos objetivos y valores, las preguntas aisladas son incapaces de responder a cuestiones científicas. No es casualidad que el feminismo indague principalmente acerca de las prácticas sociales y cómo éstas se relacionan con el género, la raza, la clase y otros mecanismos que generan desigualdad. Ríos (2010) resalta la polémica entre la hermenéutica y la fenomenología, en la que el conocimiento parte de la identificación del sujeto que investiga y lo relaciona con el o los sujetos de estudio, en contraposición con el positivismo, según el cual una supuesta pureza en el método debería generar objetividad, soslayando los intereses subyacentes.

Feministas han expuesto en sus trabajos empíricos los sesgos androcéntricos del conocimiento científico, que han encubierto los factores sociales y

las políticas discriminatorias. Mediante la construcción de este conocimiento positivista era factible encubrir la opresión, mientras que el análisis de sesgos subyacentes y mecanismos de control descubrió las evidencias de la discriminación. Su acercamiento pragmático mostró que una pluralidad de factores mantenían la desigualdad: como visiones aisladas que encubren intereses sociales; paradojas que se deconstruyen a partir de las rs discriminatorias; procedimientos sistemáticos que controlan los sesgos en la organización de las preguntas; argumentos moral-realistas que protegen juicios sociales y políticos y valores verdaderos dentro del feminismo.

Feminismo posmoderno

Las teorías postestructuralistas y posmodernistas han cuestionado la universalidad de la leyes, la teoría de las necesidades, la objetividad, la racionalidad, la esencia, la unidad, la totalidad, el fundamentalismo, la última verdad y la realidad única, o sea las bases del modelo neoliberal existente y la justificación de la globalización excluyente. Todas estas teorías esencialistas han impedido ver los procesos subyacentes y por lo mismo, los cambios necesarios hacia una mayor equidad.

Campos discursivos: signos adquieren su significado relativo a sus relaciones con otros signos en un sistema de discursos, no fijado en un tiempo determinado [crítica a Kant]. Ninguna verdad existe, ningún conjunto de términos. Acciones y prácticas son signos lingüísticos que van más allá de ellos mismos como metáforas y metonimia. Los significados son constantemente subvertidos por las acciones y el posmodernismo celebra rendiciones irónicas y paródicas de los comportamientos convencionales como liberación política. (Butler, 1990)

El posmodernismo feminista al ser constituido por signos, mira hacia las interconexiones sociales que permiten a la misma persona adquirir simultáneamente múltiples identidades sociales (mujer, madre, trabajadora, negra, pobre, homosexual, etcétera). Pero ante esta multiplicidad de identidades surgen también tensiones acerca de identidades conflictivas. Su tematización abre el espacio para sistemas discursivos disruptivos que se construyen individualmente, pero inciden en lo global y desnudan el modelo hegemónico neoliberal. Por

ello, las posmodernistas critican el concepto “mujer” como esencialista, universal y transhistórico y ven que en las rs dominantes se ha reproducido la imagen de la mujer blanca y occidental.

En su crítica, la política de género ha universalizado la identidad de género, al basarla en un solo criterio que se ha olvidado de los conceptos de raza, de clase y de orientación sexual. Sin duda, las mujeres no son objetos unificados del saber y su propia situación implica relaciones de poder que se expresan en las publicaciones feministas dominantes: mujeres anglosajonas, de clase media y heterosexuales. En los estudios más recientes, la posición posmodernista se ha acercado al empirismo feminista y la crítica epistemológica al entender que todas las corrientes feministas tienen una meta común: derrotar el patriarcado.

Feminismo del Punto de Vista

La corriente feminista del Punto de Vista ha resaltado la situación de las mujeres como oprimidas, lo que les ha permitido ser contestatarias ante las demandas y el sistema dominante. Además, esta posición ha generado funciones críticas y procesos de liberación a escala menor y se ha asociado a otras luchas de grupos sociales masculinos oprimidos (lucha de clase). Este grupo insiste en la ubicación de las mujeres, cuyo conocimiento está localizado en un espacio y un tiempo determinado, pero que cuenta con una visión hacia adentro, donde se plantean diferentes posiciones y teorías acerca de la transformación de la realidad y los mecanismos más eficaces para superar la violencia y la discriminación. Sus conocimientos se expresan en primera persona frente a la tercera en la visión *objetiva positivista*, y se interpretan los síntomas externos para contextualizar el proceso de: “estoy aquí y ahora” (Hartsock, 1983). Las emociones, actitudes, intereses y valores analizados se complementan con los análisis y se convierten en fuente de consistencia y transparencia. El conocimiento personal de otros muestra la diferencia entre saberes (*Erkenntnis*) y ciencia (*Wissenschaft*), ya que en cada “punto de vista” se interpreta de modo distinto el comportamiento y se exigen habilidades diferentes. Ello genera un estilo cognitivo donde se explicitan las creencias de fondo, así como se cuestionan la visión del mundo y la ideología, lo que permite cambiar la relación epistémica con las otras personas (informantes, estudiantes, interlocutores, oprimidos). Esto

se resalta particularmente en el caso de riesgos con enfermedades incurables como pudiera ser el sida o la diabetes (Flores y Wagner, 2011).

La opresión histórica de las mujeres permite penetrar también más a fondo en las relaciones de poder a partir de la experiencia directa, donde interesa mostrar la verdad. El conocimiento situado incluye datos formales e informales que afectan actitudes (dudas, validez, confianza); permite y justifica la mayor profundidad de métodos cualitativos; cuestiona autoridades; crea confianza y empodera a otros sujetos. Por lo mismo, las feministas del Punto de Vista utilizan su privilegio epistémico sobre el carácter de las relaciones de género, así como los fenómenos sociales y psicológicos para escarbar en los mecanismos menos visibles de la discriminación: la mujer se convierte en el centro del sistema de reproducción, en la socialización de los niños y en el cuidado del cuerpo. Asimismo, muestran cómo el patriarcado en su expresión de neoliberal globalizado falla en satisfacer las demandas básicas de las familias y comunidades. Sin el aporte del trabajo no remunerado femenino y de los hombres (economía de regalo [Vaughan, 1997, 2004]), la explotación en el trabajo asalariado y las prácticas de crianza y cuidado en el seno de la familia, ni el Estado, ni la familia existirían.

Confluencia de las corrientes feministas

Dentro de estas cuatro corrientes del feminismo surgieron críticas y ciertos antagonismos, aunque en el presente se están dando procesos de integración de las posiciones más opuestas. Las feministas del Punto de Vista han proyectado una perspectiva de privilegio epistémico que no existía y una visión injustificada del poder en el nombre de la objetividad. Sin duda existen grandes diferencias con las feministas subalternas (por ejemplo las mujeres negras o las indígenas que viven la realidad social de otro modo) y esta posición pudiera regenerar un esencialismo epistémico. Por ello, las mujeres negras denunciaron la posición privilegiada de sus colegas blancas y la lucha contra el racismo y sexismo debería primordialmente empoderarlas a ellas para consolidar su identidad propia. En estas discusiones se ha avanzado al cambiar la perspectiva, así importaba la visión plural y no la trascendencia de lo situado. Haraway (1988) rechazaba tanto el objetivismo (el mundo me hace representar las cosas de esta manera) como el relativismo (mi identidad hace representarme de esta manera) e insistió en la validez de todas las perspectivas. Posmodernistas han rechazado

que la gente pudiera estar atrapada dentro de sus culturas, géneros, razas u otras identidades y que no fuera capaz de pensar desde una perspectiva distinta (por ejemplo la afroamericana secretaria de Gobierno estadounidense Condolezza Rice en su posición como poder hegemónico mundial).

Por ello, las diferentes corrientes se han acercado en una autoconciencia colectiva y han entendido que la dominación está basada en la objetivación sexual de las mujeres, a veces con mistificación. Por esta realidad, las mujeres están convertidas en objetos eróticos o la erotización genera nuevos fenómenos de dominación (pornografía, trata de blancas, feminicidios) que subordina a las mujeres sexualmente y las obliga a organizarse colectivamente contra este abuso sexual. En la complejidad de realidades, identidades y rs, las diferentes corrientes feministas se han interrelacionado teóricamente y en la lucha feminista. El empirismo con neutralidad política del sujeto de conocimiento ha abrazado el relativismo de las feministas del Punto de Vista y el conocimiento situado ha interactuado con hechos y valores de pluralidad teórica desde una perspectiva subalterna, donde se ha abandonado la posición trascendental de lo privilegiado. A su tiempo, el posmodernismo se ha estabilizado con estándares empiristas, donde se han reconstruido las ideas de objetividad y responsabilidad epistémica como conocimientos situados. Nicholson (1990) lo reformula hacia el pragmatismo, la falsificación y la contextualización de las diferencias. Siguen coexistiendo diferencias en la selección de temas, teorías y la identidad política con la epistemología materialista (Hartsock, 1983), lo que abre el campo hacia una lucha más sólida y de mayor envergadura.

Frente al estilo cognitivo del hombre, caracterizado como abstracto, teórico, sin cuerpo, deductivo, emocionalmente neutro, sintético, cuantitativo, atómico y orientado para controlar y crear monopolios con representaciones universales de intereses hegemónicos, y el entendimiento global del estilo cognitivo de mujer como intuitiva, cualitativa, relacional, concreta, práctica, con cuerpo, emocionalmente involucrada, sintética, orientada hacia los valores de cuidar, las feministas han superado esta división entre objeto y sujeto. Proponen empoderar a todos los vulnerables, los subordinados y a los grupos explotados y así crear alianzas amplias contra la hegemonía del poder excluyente. A partir de su doble conciencia de analizar desde la perspectiva del dominador y de la oprimida se puede entender mejor la situación de la violencia y la discriminación.

Esto es aun más válido en los estudios que se llevan a cabo en el sur o entre grupos pobres, donde las mujeres conocen y sufren más directamente el

orden social injusto y lo pueden criticar. Estas cuatro corrientes feministas fueron influenciadas por la construcción social de identidad y los roles de género. Aunque éstos se hayan modificado durante los últimos milenios, en su meollo se sigue manteniendo el autoritarismo, la violencia y la dominación sobre el género femenino dentro de un contexto de globalización y mayor control patriarcal. Ante esta realidad arraigada, tres corrientes político-económicas han cuestionado los anclajes: el ecofeminismo, la economía de regalo o economía de solidaridad, a veces llamada economía de la vida y los nuevos movimientos sociales.

Tres fases de estudios de seguridad de género

Ecofeminismo

En el estudio de la seguridad de género se deberían incluir estas tres fases de protesta sociopolítica y de reflexión teórica. El ecofeminismo profundizó en la diferencia entre género y sexualidad y estableció una analogía entre la explotación de las mujeres y la naturaleza. A raíz de las propuestas del Club de Roma y la aplicación del concepto del desarrollo sustentable, las feministas vieron las ideas paralelas entre la explotación de la naturaleza y el control sobre el cuerpo de la mujer: ambos son víctimas del mismo poder patriarcal dominante, autoritario, violento y destructor.

En un trabajo común entre norte y sur (Shiva y Mies, 1997) se ha gestado un proceso transgresivo multilocal, donde esfuerzos descentralizados variados han relacionado el activismo político con las reflexiones científicas, lo que ha permitido el establecimiento de alianzas amplias en todo el mundo, que se han consolidado en el Foro Social Mundial. La transradicalidad en el nivel de expansión de la seguridad de género (cuadro 1) se relaciona con teorías del ecofeminismo, del ecoindigenismo y de las resistencias culturales. Los valores en riesgo son las relaciones de género y las fuentes de amenaza son el patriarcado con sus instituciones autoritarias, violentas y fundamentalistas. Políticas plurales, diversas, descentralizadas y enfocadas hacia los vulnerables permitieron entender que la explotación obedecía a la misma lógica —explotación de la mujer, del trabajador y de la naturaleza— y el análisis translocal facilitó comparar condiciones multilocales. El activismo político, combinado con análisis

Cuadro 1
Seguridad de género

Nivel de expansión	Determinación ¿Cuál seguridad?	Objeto de referencia ¿Seguridad para quién?	Valores en riesgo ¿Seguridad para qué?	Fuentes de amenazas ¿Seguridad de quién o de qué?
Transradical	De género	Mujeres, niños, indígenas, ancianos, minorías vulnerables	Relaciones de género, equidad, identidad, relaciones sociales	Patriarcado, instituciones totalitarias, autoritarias, violentas, intolerantes (elites, gobiernos, religiones, culturas)

Fuente: elaboración propia

rigurosos acerca de los efectos del modelo neoliberal sobre los seres humanos, permitieron combatir el paradigma de Margaret Thatcher TINA con el supuesto que sí “hay una alternativa” (there is an alternative [TIAA] [Mies, 1998]) y posteriormente, TAMA (Oswald, 1999, 2009a).

Desde un principio, las ecofeministas analizaron las tecnologías nuevas —genética, clonación, nanotecnología, internet y otras comunicaciones modernas, ciberterrorismo y medicinas genéticas— y establecieron una relación de subordinación de los seres vivos a intereses poderosos. Una red mundial de mujeres investigadoras organizadas en Mujeres Diversas por la Diversidad estudió localmente los efectos de dichas tecnologías sobre las mujeres, los países en desarrollo, las minorías y la biodiversidad. Concluyeron que estos avances forman parte de los mecanismos nuevos del ejercicio del poder y de sumisión; más sutiles y probablemente también más eficaces, al mercantilizar la salud, la biodiversidad y el supuesto bienestar de todos los seres humanos (Foucault, 2008; Habermas, 1995, 2002). Se pronunciaron en contra de los oligopolios de las semillas transgénicas por los potenciales efectos negativos en salud, economía, contaminación y erosión genética en el ambiente, así como la destrucción de la economía campesina (Oswald, 2000, 2009c, 2011).

Al promover la diversidad biológica buscaron la complementariedad paradigmática con la diversidad cultural, donde se supera la relación sujeto-objeto

cartesiana. El ecofeminismo profundizó en esta interrelación desde diversos puntos de vista, incluido una revisión crítica de los postulados culturales y el folclore. Se opuso a la dicotomía entre libertad y emancipación y mostró que lo global que excluía lo local era una falacia y que sólo en lo *glocal* (Oswald, 2008b) se podía encontrar un camino de lucha sostenida contra la imposición y autoasignación de roles e identidades enajenantes. Una vez aclarados los parámetros de referencia, la universalidad del pensamiento occidental fue criticada (Foucault, 2008). Cosmovisiones múltiples, guardadas durante cientos de años en el seno de prácticas comunitarias, afloraron y reforzaron la pluralidad cultural (Arizpe, 2004) y la biodiversidad, sobre todo en los pueblos del sur (véase el ejemplo de Bolivia de la Pacha Mama o la lucha de los mapuches en Chile).

El mito de alcanzar el desarrollo del mundo industrializado fue develado no sólo como imposible, sino sobre todo, como indeseable, ya que creó nuevas presiones y dominación sobre las mujeres, además de que la naturaleza llegaba al borde del colapso. A su tiempo, la agricultura moderna y la industrialización que descarga sin saneamiento o que sana únicamente al fin del tubo no sólo mantenían la pobreza en las zonas urbanas, sino que generaban una degradación ambiental sin precedente (contaminación química, salinización por sobreexplotación de acuíferos, compactación de suelos por maquinaria pesada), cuyos resultados directos eran crisis de toda índole y la depauperación de mujeres, niños, campesinos, indígenas y el entorno natural en el mundo entero (Mies, 1998, pp. 70-90), lo que está además agudizando el cambio climático antropogénico (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2007).

Análisis de las RS

La seguridad de género tiene como objeto de referencia las relaciones de género y los valores en riesgo son la identidad y las RS (cuadro 1). Tajfel afirmó certeramente hace más de tres décadas que la identidad social la “vivimos en un mundo en el que los procesos de unificación y diversificación suceden a pasos gigantescos, con más rapidez que nunca antes en la historia” (1981, p. 31). “Las personas tienen una necesidad básica de simplificar e imponer un orden a la realidad” (Hogg y Abrams, 1988, p. 78), hecho que los lleva a categorizar su entorno social mediante la comparación social. Esta ayuda afirma y mantiene la autoestima de manera positiva (Tajfel y Turner, 1979),

pero explica también como esta autoestima individual depende de su pertenencia a un grupo, no siempre dentro del propio sistema de referencia social⁷ (Haslam *et al.*, 1995).

Moscovici describe las RS como “sistemas de valor, ideas y prácticas” que simultáneamente “establecen un orden que admite a individua(os) familiarizarse y disponer del mundo social y material”, a la vez que “permiten que la comunicación entre miembros de una comunidad se logre al proveerles de un código de intercambio social compartido, el cual nombra y clasifica sin ambigüedades aspectos diversos del mundo y su historia personal o grupal” (1976, p. xis). Esta naturalización de los procesos sociales los convierte en objetivo o sea, integran a las RS a la vida cotidiana individual y colectiva. Es en la fase de la naturalización cuando se complementa el ciclo con la objetivación.

Es aquí donde se cristaliza el complejo, por ejemplo, como naturalización del esquema figurativo de psicoanálisis, algo tan tangible que parecería poder ser cargado en la bolsa de mano de las personas que afirman: “ella tiene un complejo conmigo” o “él tiene un complejo de inferioridad”[...] El anclaje es otro proceso, que otorga sentido al objeto que se presenta a nuestra comprensión. Se trata del modo por el cual el conocimiento se enraiza en lo social y regresa, al revertirse en categoría e integrarse a la rejilla de lectura del mundo perteneciente al sujeto, instrumentalizando al nuevo objeto. El sujeto recurre a lo que le es familiar para hacer una especie de conversión de la novedad: traerlo al territorio conocido de su bagaje nocional, anclar ahí lo nuevo, lo desconocido, retirándola así de la navegación a ciegas por las aguas de lo no-familiar. (Arruda, 2009, p. 327)

Las representaciones sociales constituyen una especie de *fotosíntesis cognitiva*: metabolizan la luz que el mundo esparce sobre nosotros bajo la forma de novedades que nos iluminan (u ofuscan), transformándola en energía. Ésta se incorpora a nuestro pensar/entender de este mundo, y la devolvemos como comprensión pero también como juicios, definiciones, clasificaciones. (Moscovici y Nenets, 1974, p. 48)

⁷ Así se puede entender el voto de miedo mayoritario de los norteamericanos por la política bélica del presidente Bush, aunque en lo individual estaban en contra de la violencia, la guerra y el terrorismo. Se expresa también en acciones de masas incontroladas, que frecuentemente terminan en tragedias humanas. Otro ejemplo es el fanatismo deportivo, que puede terminar en violencia en el estadio.

De acuerdo con estos dos autores, estas RS como sistemas de ideas, valores y prácticas cumplen una función dual: *a.* establecen un marco de orden a partir del cual los sujetos se orientan en el mundo social y material donde habitan, y *b.* permiten la comunicación entre los miembros de una colectividad a partir de un código compartido, donde se nombran y clasifican objetos y procesos.

El proceso de identidad y RS se convierte en el valor en riesgo, cuando la seguridad de género se ve amenazada por las instancias patriarcales, que no actúan ni individual ni subjetivamente. Miles de años de experiencia han permitido abarcar todos los elementos que conforman una sociedad en su contexto sociohistórico específico. Se han desarrollado elementos simbólicos de identidad —clase, etnicidad, edad, religión, raza, nacionalidad, adscripción profesional, ideología política, educación y otros— en permanente cambio y con amplia diversidad y capacidad de adaptación, conservando sin embargo, los atributos históricos sobresalientes (género, sexo, raza) y las condiciones materiales del capitalismo tardío: pobres-ricos (Habermas, 1995). Flores indica que:

en la teoría de las representaciones sociales existe el supuesto de que determinados funcionamientos cognitivos particulares a cada sexo se vinculan con relaciones sociales específicas; esta fórmula conduce a comprender la masculinidad y la feminidad como categorías actualizadas constantemente por regulaciones sociales específicas y relacionadas con los contactos en que se producen. Por lo tanto, masculinidad y feminidad son entendidas, desde este paradigma, como el resultado de una construcción sociocognitiva, alejando su causalidad de las diferencias entre los sexos en el ámbito social. (Flores, 2009, p. 347)

Dentro de esta corriente teórica, la identidad de género es una construcción social que exige explicar la diferencia entre los sexos a partir de una estrategia ideológica de resistencia al cambio, con el fin de mantener los lazos tradicionales del ejercicio del poder (Flores, 2001). Ello explica la persistencia de patrones tradicionales de discriminación entre mujeres, grupos étnicos, lésbicos y homosexuales, así como otros grupos vulnerables. Como afirma Kuhn (1962), cambios en las estructuras societales complejas no ocurren cuando se presentan sólo ciertas anomalías, sino cuando se alteran los patrones indeseables en el intercambio, se trastornan los significados de los individuos, se transforma el diálogo intrasocietal, se establecen redes relacionales más amplias (Habermas, 1995, 1998, 2000) y cuando las acciones se independizan

del discurso ideológico, o sea, cuando las acciones son implicadas y tienen consecuencias negativas.

Por ello, una ruptura epistemológica requiere además de una regresión del conocimiento, un quiebre en las teorías dominantes por irracional y el surgimiento de un nuevo paradigma abarcador con axiomas diferentes y teorías nuevas que sea capaz de explicar las disonancias encontradas y proponer alternativas positivas para las mayorías. Esto es un proceso complejo y por lo mismo, las llamadas revoluciones o cambios societales (abruptos frecuentemente) recaen en los errores similares que pretendían cambiar, ya que los cambios paradigmáticos radicales, no obstante, se anclan y se objetivizan en los procesos conocidos y pronto, se cristalizan nuevas estructuras de poder asimétricas,⁸ en que la discriminación de género ha sido una constante durante miles de años.

Todo proceso clasificatorio implica relaciones de identificación, inclusión o de rechazo y exclusión que constituyen la base del ejercicio del poder. A raíz de la organización social con base en la diferencia sexual, se nace como varón o niña.⁹ Esto implica condiciones identitarias específicas, así como mecanismos de ejercicio de poder distinto y procesos de empoderamiento diferencial. Si este comportamiento se generaliza en este mundo occidental dicotomizado, las prácticas homosexuales se pudieran convertir en amenaza directa al patriarcado (Foucault, 1996) y por lo mismo, son socialmente sancionados y reprimidos en la mayoría de las sociedades. Al relacionarse estos grupos con otros movimientos de inconformidad, en diversos países se ha podido lograr la aceptación del matrimonio entre parejas del mismo sexo y el derecho de adoptar hijos y formar una familia homoparental. No obstante, la iglesia católica ha desarrollado una intensa campaña mundial en contra de estos procesos de apertura

⁸ Pocas décadas después de que iniciara la Revolución mexicana de 1910, a pesar de haber sido una lucha campesina con demandas claras de reforma agraria y de reparto de tierras para los que la trabajan con sus manos (Plan de Ayala), se dio una concentración de riqueza en pocas manos. En la actualidad, el modelo neoliberal está agudizando la desigualdad interna, lo que ha deteriorado aún más la calidad de vida de las mayorías, pero sobre todo de los campesinos minifundistas, modelo en que vive más de 80% en pobreza extrema. La reciente crisis financiera de 2009 ha hecho que tres millones de personas adicionales tengan hambre.

⁹ Aunque existen culturas que han desarrollado características sexuales a la vez femeninas o masculinas, como los “mujes” en la cultura zapoteca (Bennholdt-Thomsen *et al.*, 1998), se trata de excepciones que a veces les confiere una rs de curandero o chamán; en otras culturas son discriminados y reprimidos socialmente como homosexuales.

contra las tradiciones, al ver peligrar su propia estructura de poder e ideología de opresión.

Movimientos sociales

La tercera fase histórica de seguridad de género se refiere a los procesos de confluencia de diversos movimientos sociales. Históricamente los movimientos feministas se han aliado con los pacifistas después del estallamiento de la bomba atómica. Al aumentar el deterioro ambiental se vincularon con los ecologistas y conforme avanzó en todo el mundo el modelo neoliberal, simultáneamente se han integrado trabajadores, sindicalistas, clase media desplazada, desempleados, jóvenes y ancianos, quienes no cuentan con una alternativa de vida ni un trabajo digno. Esta fase de solidaridad internacional y búsqueda de alternativas adquiere una mayor visibilidad con el levantamiento armado del movimiento indígena en Chiapas.¹⁰

El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional inicia el 1° de enero de 1995 con la oposición al Tratado de Libre Comercio, que entró en vigor ese día, agravado por el cambio en el Artículo 27 de la Constitución mexicana. Representa el primer surgimiento de los movimientos sociales posmodernos. Una segunda expresión pública global se presenta ante las prácticas antidemocráticas de la toma de decisiones en la Organización Mundial de Comercio (omc) en Seattle en 1999. Continúa la consolidación con el primer Foro Mundial Social en Porto Alegre en 2001, pensado como alternativa ante el Foro Económico Mundial, llevado a cabo en Davos, Suiza, donde se integra el imaginario global neoliberal (Oswald, 2008b). Al proponer “globalicemos la

¹⁰ La coincidencia con la generalización del internet en manos de los rebeldes convirtió esta insurrección armada en la primera lucha cibernética. Ante la presión internacional que se quedó plasmada por la pobreza y la discriminación centenaria de los indígenas, el gobierno mexicano tuvo que negociar una salida al conflicto, aunque 15 años más tarde sigue una guerra de baja intensidad en la zona controlada por los municipios autónomos. A pesar del incumplimiento gubernamental de los compromisos asumidos en la negociación, el movimiento ha tenido repercusiones en todos los continentes, por la exigencia a los gobiernos de un trato con dignidad hacia los ciudadanos más pobres y marginados, como lo representan los indígenas de Chiapas. A su tiempo, estos movimientos promueven un modelo alternativo de gobernanza participativa y a pesar de sus recursos limitados han podido ofrecer a sus ciudadanos derechos mínimos de educación, salud y justicia. En este sentido encarna una alternativa ante una burocracia partidista electoral que intenta encubrir el vacío de sus propuestas mediante *spot* en la televisión.

lucha, globalicemos la esperanza” se abrió para los movimientos sociales existentes (Vía Campesina, Marcha de las Mujeres, ATTAC, Jubileo 2000, etcétera) la posibilidad de articulación de una lucha común. De un proceso de oposición, los Fora se han convertido en un semillero de ideas de economía de solidaridad, de alternativas ecosustentable, de tecnologías alternativas, donde predomina la dignidad indígena y de otras prácticas fraternas, pero sobre todo donde se ha reforzado la solidaridad entre grupos sociales discriminados.

En una organización social, el nivel transradical de expansión de la seguridad de género está relacionada con los fenómenos de resistencia de género, de indígenas y de culturas subalternas, cuya cosmovisión se puede reflejar en el eslogan: “otro mundo es posible” (Fora Social Mundial). En todos estos acercamientos, los padrones tradicionales de identidad son cuestionados de manera holística, vinculándolos con la igualdad social, la sustentabilidad ambiental, la diversidad cultural, la solidaridad comunitaria y la equidad de género. Al confluir esta amplitud de intereses, la solidaridad entre los movimientos se puede fortalecer, sobre todo cuando se dan coordinaciones mundiales en eventos específicos que superen la oposición y desarrollen alternativas desde abajo.

Sara Larraín revisa cómo los movimientos sociales —indígenas, mujeres y ecologistas— y los movimientos altermundistas¹¹ han propiciado procesos de democratización y sustentabilidad, al promover nuevas esperanzas. Estos movimientos construyeron su agenda en común y promovieron democráticamente una cultura de sustentabilidad social, en las cuales se afianzaron las sinergias de articulación entre feministas, ecologistas, indigenistas y grupos de derechos humanos. Se opusieron a la guerra contra Irak, los tratados de libre comercio y las prácticas antidemocráticas de la OMC, del FMI y del Banco Mundial. Se articularon contra la represión y colaboraron a favor de la condena de la deuda

¹¹ Estos movimientos sociales se constituyeron formalmente a partir de la protesta contra la OMC en Seattle y se consolidaron en los Fora Social Mundial de Porto Alegre, Mumbai y muchas partes más. Han creado coaliciones amplias de personas y grupos opuestos al presente modelo neoliberal, por razones de discriminación social, cultural, ambiental, de género, de estigma social, de racismo y otros. Han permitido establecer una agenda en común, donde no se discuten las diferencias ideológicas de cada grupo social, sino que se organizan alrededor de una agenda de acción en común y con ello han podido bloquear o alterar los programas de los organismos multilaterales que han beneficiado al capital transnacional, a la vez que han reforzado la posición de los países del sur mediante análisis rigurosos sobre potenciales efectos de ciertas propuestas. Casos directos son los fracasos de las Cumbres Ministeriales de la OMC en Seattle, 1999, y en Cancún, 2003.

en los países pobres y la construcción de una economía de solidaridad (Cadena 2003, 2005, 2009; Lopezllera, 2003; Oswald, 2009b), donde se pueden mitigar los impactos de la globalización, y donde se generan procesos de liberación y autogestión. Aunque existan diferencias abismales, los distintos movimientos sociales se han concentrado en buscar convergencias en temas específicos como la descentralización del poder. A pesar de que no se haya decidido cómo descentralizar el poder social y territorialmente y cuáles pudieran ser las opciones institucionales alternativas (Kaldor *et al.*, 2003), el imaginario social está explorando la transformación con base en demandas legítimas —derechos humanos, bienestar, alimentos, paz— y cuestiona las hegemonías desarrollistas con su paradigma tecnológico-modernizante, donde el poder político torna lo público en privado. Promueven una administración pública transparente con un ejercicio de poder descentralizado que estimula la equidad de género y la sustentabilidad socioambiental. Este proceso ha impedido que estos procesos se convirtieran en una superestructura mundial alternativa (la anti ONU) y, a la vez, han conservado su diversidad cultural en pensamiento y prácticas de luchas.

La convergencia entre paradigmas y perspectivas de género, sustentabilidad, equidad, vulnerabilidad y paz positiva ha fomentado una “concepción sobre los seres humanos, el cuestionamiento del paradigma patriarcal y la búsqueda de coherencia entre lo público y lo privado; la coherencia entre la equidad y la democracia entre géneros, generaciones, culturas y territorios” (Larrain, 2005, p. 3). Estos movimientos sociales promueven rs con mayor armonía entre la especie humana y la naturaleza, donde la coherencia entre lo público y lo privado restablece una relación de reciprocidad y cooperación que se finca en la solidaridad y la ayuda mutua.

El poder social limita además, el acceso privilegiado a los recursos socialmente valuados como bienes, estatus, liderazgo, educación, conocimientos y poder gubernamental y en un proceso de compartir las tareas y de “mandar obedeciendo” es capaz de gestar una base dinámica de acción amplia donde convergen intereses diversos. Estos no son siempre antagónicos, sino que pueden cambiar las reglas dominantes de identidad y de rs. Particularmente, en el mejoramiento de la seguridad de género es necesario romper con miles de años de hegemonía, donde las mujeres han perdido la noción de estar dominadas y sometidas. Esta fase apunta hacia una lucha ideológica y una reapropiación del discurso (Habermas, 1995, 1998, 2001) para superar los controles que se han ejercido sobre las mentes y de ahí influir en la gestión de representaciones socioculturales distin-

tas. Este proceso explica también por qué razón la dignidad y el pensamiento crítico del ecofeminismo, de los movimientos sociales y de los actores sociales es crucial para establecer un nuevo equilibrio de fuerzas. Significa aprender a pensar y promover acuerdos sociales, donde se reinterpretan, se argumentan y se critican los existentes procesos y se consolidan las alternativas propuestas.

ALGUNAS REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En síntesis, en la seguridad de género es importante entender las interrelaciones y la mediación de los diferentes niveles, en los micro y macroniveles sociales: individuos, grupos, vínculos entre discursos y dominación, relaciones locales concientizadoras de una transformación global (Richards, 2000). En términos estratégicos las rs compartidas socialmente permiten establecer amplias alianzas que propician un éxito mayor logro (Van Dijk, 2001). La relación entre el centro del centro (por ejemplo, élite de Wallstreet) y el centro de la periferia (por ejemplo, élite mexicana) puede contrarrestarse con una relación de identidad social común entre periferia del centro (movimientos sociales de países industrializados) y periferia de la periferia (movimientos sociales, indígenas y campesinas en países en desarrollo), siempre y cuando las anclas asociadas a las imágenes (Ramona), nombres (Zapata), historias (el Durito), mitos (cosmovisión indígena) desemboquen en organizaciones formales e informales, capaces de coordinarse mediante un formato mínimo de institucionalidad.

Al relacionarse estos movimientos simultáneamente con niveles internacionales gracias al internet y las páginas web y locales a través de cuentos y actos simbólicos, la función asociativa del anclaje está garantizada y los procesos de comunicación se pueden ampliar e intercomunicar y permiten la objetivación. A partir de este proceso de microgénesis se abren oportunidades descentralizadas de consolidar identidades sociales solidarias que motivan a los integrantes a planear, participar, así como desarrollar creativamente alternativas. Toman como norma social la inconformidad con el modelo dominante de la guerra civil permanente capaz de imponer un modelo hegemónico único gracias a sus métodos de dominación y discriminación.

Una vez transformados estos hechos sociales en procesos normativos de alteridad, las estructuras de las representaciones sociales se pueden cambiar y se presentan en distintas partes del mundo como procesos de autonomía y alter-

nancia (son los casos de Bolivia, Ecuador, Brasil y Perú, las alianzas de China con África, Asia y América Latina, a pesar de las críticas ásperas de la potencia hegemónica y sus aliados europeos). Al redefinir las amenazas a la vida no en términos militares, sino dentro del concepto de seguridad de género, se pueden superar las amenazas de la “guerra liberal civil”, recuperar el entendimiento de la vida no como un compromiso ontológico de securitizar al sujeto, sino como un proceso de transformación diversa, donde se prioriza la vida de todos, incluida la de los más vulnerables. Se supera la visión maniática del bien y del mal y la visión teológica del poder económico-político occidental, y se permite con la capacidad cultural existente nuevas autonomías que promuevan convivencias éticas capaces de recuperar la destrucción ambiental y reconfigurar las redes sociales complejas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arizpe, Lourdes (2004), *Los retos culturales de México*, México, Miguel Ángel Porrúa y CRIM/UNAM.
- Arruda, Ángela (2009), “Teoría de las representaciones sociales y teorías de género”, en Blazquez Graf, Norma, Fátima Flores-Palacios y Maribel Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, CEIICH, CRIM, Facultad de Psicología/UNAM, pp. 317-338.
- Baldwin, David A. (1997), “The Concept of Security”, *Review of International Studies*, vol. 23, núm. 1, enero, pp. 5-26.
- Barad, Karen (1999), “Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices”, en Biagioli, Mario (ed.), *The Science Studies Reader*, Nueva York, Routledge, pp. 1-11.
- Bartra, Elí (ed.) (1998), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, PUEG/UNAM, UAM.
- Beck, Ulrich (2001), *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*, Barcelona, El Roure.
- Bennholdt-Thomsen, Veronika y Maria Mies (1999), *The Subsistence Perspective: Beyond the Globalized Economy*, Londres, Zen Books.
- et al. (1998), *Juchitán la ciudad de las mujeres*, Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Fondo Estatal para la Cultura y las Artes.

- Blazquez Graf, Norma (2009), “Epistemología feminista: temas centrales”, en Blazquez Graf, Norma, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, CEIICH-CRIM-Facultad de Psicología/UNAM, pp. 21-38.
- Bordo, Susan (1990), “Feminism, Postmodernism and Gender-Scepticism”, en Nicholson, L. (ed.), *Feminism/Postmodernism*, Nueva York, Routledge.
- Brauch, Hans Günther (2009), “Human Security Concept in Policy and Science”, en *Facing Global Environmental Change: Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security Concepts*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 965-999.
- (2008), “Conceptual Quartet: Security and its Linkages with peace, Development and Environment”, en Brauch, Hans Günter *et al.* (eds.), *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 65-98 (Hexagon Series on Human and Environmental Security and Peace).
- (2005a), *Threats, Challenges, Vulnerabilities and Risks of Environmental and Human Security*, Bonn UNU-EHS (Source 1).
- (2005b), *Environment and Human Security*, Bonn, UNU-EHS (Intersections 2).
- , Úrsula Oswald Spring, Czeslaw Mesjasz *et al.* (eds.) (2011), *Coping with Global Environmental Change, Disasters and Security. Threats, Challenges, Vulnerabilities and Risks*, Berlín, Springer-Verlag.
- , Úrsula Oswald Spring, John Grin *et al.* (eds.) (2009), *Facing Global Environmental Change: Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security Concepts*, Berlín, Springer-Verlag.
- , Úrsula Oswald Spring, Czeslaw Mesjasz *et al.* (eds.) (2008), *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Berlín, Springer-Verlag (Hexagon Series on Human and Environmental Security and Peace).
- Butler, Judith (1993), *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*, Nueva York, Routledge.
- (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Nueva York, Routledge.
- Buzan, Barry (1991), *People, State and Fear. An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Londres, Harvester y Boulder, Rienner.

- , Ole Wæver y Jaap de Wilde (1998), *Security. A New Framework for Analysis*, Boulder, Rienner.
- Cadena Barquín, Félix (ed.) (2009), *De foro a foro. Contribuciones y perspectivas de la economía solidaria en México en el contexto de crisis global*, México, FLASEP.
- (2005) (ed.), *De la economía popular a la economía de solidaridad. Itinerario de una búsqueda estratégica y metodológica para la construcción de otro mundo posible*, México, Coltlax, Centro Lindavista y Unión Europea.
- (2003), “Aprender a emprender: La economía de solidaridad como alternativa a la globalización excluyente”, en Oswald, Úrsula (coord.), *Soberanía y desarrollo regional. El México que queremos*, México, UNAM, Coltlax, Canacintra, pp. 285-300.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia (2010), “Ethnografía feminista”, en Blázquez Graf, Norma, Fátima Flores-Palacios y Maribel Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, CEIICH-CRIM-Facultad de Psicología/UNAM, pp. 217-238.
- Duveen, Gerard (1997), “Psychological Developmental as a Social Process”, en Smith, L., J. Dockerell y P. Tomlinson (eds.), *Piaget, Vygotsky and Beyond*, Thousand Oaks, Sage.
- Evans, Brad (2010), “Foucault’s Legacy: Security, War and Violence in the 21st Century”, *Security Dialogue*, vol. 41, núm. 4, agosto, pp. 413- 433.
- Flores-Palacios, Fátima (2009), “Representación social y género: una relación de sentido común”, en Blázquez Graf, Norma, Fátima Flores-Palacios y Maribel Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, CEIICH, CRIM, Facultad de Psicología/UNAM, pp. 339-358.
- (2001), *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*, México, UNAM-McGrawHill.
- y Wolfgang Wagner (2011), “Conceptualization of Social Representations in Relation to the Risk of HIV-AIDS in Local Communities”, en Brauch, Hans Günter *et al.* (eds.), *Coping with Global Environmental Change, Disasters and Security Threats, Challenges, Vulnerabilities and Risks*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 1081-1090.
- Foucault, Michel (2008), *The Birth of Bio-politics: Lectures at the Collège de France 1978-1979*, Nueva York, Palgrave Macmillan.

- (2003), *Society must be Defended: Lectures at the Collège de France 1975-1976*, Nueva York, Picador.
- (1996), *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, 9ª ed., México, Siglo XXI.
- Fuentes, Claudia y Francisco Rojas (2005), *Promover la seguridad humana: marcos éticos, normativos y educacionales en América Latina y el Caribe*, París, Flacso, UNESCO.
- Giddens, Anthony (1994), *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*, Stanford, Stanford University Press.
- Guzzini, Stefano (2000), "A Reconstruction of Constructivism in International Relations", *European Journal of International Relations*, núm. 6, pp. 147-182.
- Habermas, Jürgen (2002), *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?*, Barcelona, Paidós.
- (2001), *Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte*, Stuttgart, Vernunft Reclam.
- (2000), *La constelación posnacional: ensayos políticos*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *Más allá del Estado nacional*, México, FCE.
- (1995), *Problemas de legitimación en el Capitalismo Tardío*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- (1987), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Crítica de la razón funcionalista*, 2 vol., Madrid, Taurus.
- Haraway, Dona (1988), "Situated Knowledge: The Science Question in Feminism and the Privileged of Partial Perspective", *Feminist Studies*, núm. 14, otoño, pp. 575-599.
- Harding, Sandra (1988), *Is Science Multicultural? Postcolonialism, Feminism, and Epistemologies*, Indiana, Indiana University Press.
- (1986), *The Science Question on Feminism*, Ithaca, Cornell University Press.
- Hartsock, Nancy C.M. (1983), "The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specially Feminist Historical Materialism", en Harding, Sandra y Merrill B. Hintikka (eds.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, Dordrecht, D. Reidel Pub., pp. 283-310.

- Haslam, S.A., P.J. Oakes, J. C. Turner y C. McGarty (1995), "Social Categorization and Group Homogeneity: Changes in the Perceived Applicability of Stereotype Content as a Function of Comparative Context and Trait Favorableness", *British Journal of Social Psychology*, núm. 34, pp. 39-160.
- Held, David y Anthony McGrew (eds.) (2007), *Globalization Theory: Approaches and Controversies*, Cambridge, Polity Press.
- Hogg, M.A. y D. Abrams (1988), *Social Identification: A social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*, Londres, Routledge.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2007), *Climate Change 2007. Impacts, Adaptation and Vulnerability. Working Group II Contribution to the Fourth Assessment Report of the ipcc*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kaldor, Mary, Helmut Anheier y Marlies Glasius (eds.) (2003), *Global Civil Society Handbook*, Londres, London School of Economics.
- Kuhn, Thomas (1962), *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, Chicago University Press.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (1990), *Los cautiverios de las mujeres: madrespasas, monjas, putas, presas y locas*, tesis doctoral, México, UNAM.
- Lamas, Marta (2002), *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus.
- (comp.) (1996), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/UNAM, Porrúa.
- Larraín, Sara (2005), "Perspectiva ecologista y perspectiva de género", *Revista Polis*, vol. 3, núm 9, www.revispolis.cl/9/parad.htm
- Lloyd, Barbara y Gerard Duveen (1992), *Gender Identities and Education: The Impact of Schooling*, Nueva York, Harvester Wheatsheaf.
- Lópezllera Méndez, Luis (2003), "La economía social y solidaria como factor de desarrollo equitativo e incluyente", en Oswald, Úrsula (ed.), *Soberanía y desarrollo regional. El México que queremos*, México, UNAM-Coltax-Cancintra, pp. 359-336.
- Mathews, Jessica Tuchman (1989), "Redefining Security", *Foreign Affairs*, vol. 68, núm. 2, primavera, pp. 162-177.
- Mies, Maria (1998), *Patriarchy and Accumulation on a World Scale*, Melbourne, Zed Books.
- Moscovici, Serge (2000), "The History and Actuality of Social Representations", en Duveen, G. (ed.), *Social Representations. Explorations in Social Psychology Polity*, Cambridge, Cambridge University Press.

- (1998), “Social Consciousness and its History”, *Culture and Psychology*, núm. 4, pp. 411-29.
- (1990), “Social Psychology and Developmental Psychology: Extending the Conversation”, en Duveen, G. y B. Lloyd (eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1984), “The Phenomenon of Social Representations”, en Farr, R.M. y S. Moscovici (eds.), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1976), *Social Influence and Social Change*, Cambridge, Academic Press.
- y Charlan Neri (1974), “Social Influence II: Minority Influence”, en Charlan Neri (ed.), *Social Psychology: Classic and Contemporary Integration*, Chicago, Rand McNally, p. 48.
- Nicholson, Linda J. (1990), *Feminism/Postmodernism*, Nueva York, Routledge.
- Ogata, Sadoko y Amartya Sen (2003), *Human Security Now*, Nueva York, CHS.
- Oswald Spring, Úrsula (2011), “Genetically Modified Organisms: A Threat for Food Security and a Risk for Food Sovereignty and Survival”, en Brauch, H.G. et al. (eds.), *Coping with Global Environmental Change, Disasters and Security. Threats, Challenges, Vulnerabilities and Risks*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 1019-1042.
- (2009a), “A HUGE Gender Security Approach: Towards Human, Gender, and Environmental Security”, en: Brauch, Hans Günter, Úrsula Oswald Spring, John Grin et al. (eds.), *Facing Global Environmental Change: Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security Concepts*, Berlín, Springer Verlag, pp. 1165-1190.
- (2009b), “Food as a New Human and Livelihood Security Challenge”, en Brauch, Hans Günter, Úrsula Oswald Spring, John Grin et al. (eds.), *Facing Global Environmental Change: Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security Concepts*, Berlín, Springer Verlag, pp. 471-500.
- (2009c), “Economía solidaria, actividades productivas, desastres e innovación microempresarial ante el cambio climático”, en Cadena Barquín, Félix (ed.), *De Foro a Foro. Contribuciones y perspectivas de la economía solidaria en México en el contexto de crisis global*, México, FLASEP, pp. 77-98.

- (2008a), *Gender and Disasters. Human, Gender and Environmental Security: A huge Challenge*, *Source*, núm. 8, Bonn, UNU-EHS.
- (2008b), “Globalization from Below: Social Movements and Altermundism. Reconceptualizing Security form a Latin American Perspective”, en Brauch, Hans Günter, Úrsula Oswald Spring, Czeslaw Mesjasz *et al.* (eds.), *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Berlín, Springer Verlag, pp. 379-402.
- (2005), *El valor del agua: una visión socioeconómica de un conflicto ambiental*, México, Coltlax-Conacyt.
- (2001), “Sustainable Development with Peace Building and Human Security”, en Tolba, M.K. (ed.), *Our Fragile World. Challenges and Opportunities for Sustainable Development, Forerunner to the Encyclopedia of Life Support System*, Oxford, Oxford-EOLSS Publisher, vol.1, pp. 873-916.
- (2000a), “The Future of Humanity: Human, Gender and Ecological Security: HUGE, Peace and Conflict”, *Journal of Peace Psychology*, vol. 6, núm. 3, pp. 229-236.
- (2000b), “Aspectos bioéticos de los transgénicos y sus efectos en la salud y el ambiente”, en Schmid, Beat (comp.), *Libre comercio: promesas versus realidades*, San Salvador, Ediciones Heinrich Böll y Econoprint, pp. 115-125.
- (1999), *Fuenteovejuna o caos ecológico*, Cuernavaca, CRIM/UNAM.
- (1991), *Estrategias de supervivencia en la Ciudad de México*, Cuernavaca, México, CRIM/UNAM.
- y Hans Günter Brauch (2009a), *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI*, México, CRIM, CCA, CEIICH/UNAM y Senado de la República.
- y Hans Günter Brauch (eds.) (2009b), *Securitizar la tierra. Aterrizar la seguridad*, Bonn, UNCCD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1994), *Reporte sobre seguridad humana*, Oxford, PNUD-Oxford University Press.
- Reardon, Betty (1996), *Sexism and the War System*, Nueva York, Syracuse University Press.
- y Eva Nordland (1994), *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education*, Albany, State University of Nueva York Press.
- Richards, Howard (2000), *Understanding the Global Economy*, Nueva Delhi, Maadhyam Book Services.

- Ríos Everardo, Maribel (2009), "Metodología de las ciencias sociales y perspectivas de género", en Blazquez Graf, Norma, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, CEIICH-CRIM-Facultad de Psicología/UNAM, pp. 179-196.
- Rojas Aravena, Francisco (2009), "Seguridad en el Continente Americano: desafíos, percepciones y conceptos", en Oswald Spring, Úrsula y Hans Günter Brauch (eds.), *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI*, México, CRIM, CAA, CEIICH/UNAM y Senado de la República, pp. 607-634.
- Serrano Oswald, Eréndira Serena (2004), "Género, migración y paz: incursiones a una problemática desde una perspectiva multidimensional e incluyente", en Oswald, Úrsula (ed.), *Resolución no violenta de conflictos en sociedades indígenas y minorías*, México, CLAIP, Coltlax, IPRA-F, Fundación Heinrich Böll, pp. 287-306.
- Shiva, Vandana y Maria Mies (1997), *Ecofeminism*, Melbourne, Zed Books.
- Steffen, W., A. Sanderson, P. D. Tyson, J. Jäger, P.A. Matson, B. Moore III, F. Oldfield, K. Richardson, H.J. Schellnhuber, B.L. Turner y R.J. Wasson (2004), *Global Change and the Earth System. A Planet under Pressure*, Berlín, The IGBP Series, Springer-Verlag.
- Stuart, Andrea (1990), "Feminism: Dead or Alive", en Rutherford, Jonathan (ed.), *Identity-Community-Culture-Difference*, Londres, Lawrence & Wishart.
- Tajfel, H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge University Press.
- y J. Turner (1979), "An Integrative Theory of Intergroup Conflict", en Austin, W. y S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A. (2001), "Critical Discourse Analysis", en Schiffrin, Deborah, Deborah Tannen y Heidi Ehrenberg (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell, pp. 352-371.
- (s. f.), "Discursos, ideología y racismo", Conferencia impartida en la Universidad de Coruña, España.
- Vaughan, Genevieve (2004), *The Gift; Il Dono*, Roma, Meltemi/University of Bari, New Serie 8.
- (1997), *For-Giving: A Feminist Criticism of Exchange*, Austin, Plain View Press.

- Wendt, Alexander (1992), "Anarchy Is what States Make of It: the Social Construction of Power Politics", *International Politics*, vol. 42, núm. 2, pp. 391-425.
- Wolfers, Arnold (1962), "National Security as an Ambiguous Symbol", en Wolfers, Arnold, *Discord and Collaboration. Essays on International Politics*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Wæver, Ole (2008a), "Peace and Security: Two Evolving Concepts and Their Changing Relationship", en Brauch, Hans Günter *et al.* (eds.), *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century. Hexagon Series on Human and Environmental Security and Peace*, vol. 3, Berlín, Springer-Verlag, pp. 99-112.
- (2008b), "The Changing Agenda of Societal Security", en Brauch, Hans Günter *et al.* (eds.), *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century. Hexagon Series on Human and Environmental Security and Peace*, vol. 3, Berlín, Springer-Verlag, pp. 581-593.
- (2000), "The EU as a Security Actor", en Kelstrup, Morten y Michael C. Williams (eds.), *International Relations Theory and the Politics of European Integration. Power, Security and Community*, Londre, Routledge.

Coautoras

BAUTISTA AGUILAR, NATALIA

Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha colaborado como asistente de investigación en la Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. Sus campos de interés son la antropología médica y el estudio de la relación cultura-enfermedad mental en comunidades indígenas y urbanas.

DE ALBA GONZÁLEZ, MARTHA

Profesora-investigadora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Realizó estudios de maestría y doctorado en Psicología Social en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, así como una especialidad en Psicología Ambiental en la Université René Descartes, París V, en Francia. Sus investigaciones y publicaciones giran en torno a las representaciones sociales, memoria colectiva y experiencias de vida en los espacios urbanos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

ESTRADA ÁLVAREZ, ADRIANA

Profesora en el área de documental de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Licenciada en Sociología por la

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Realizó la Maestría en Desarrollo Rural en la misma institución y, en noviembre de 2009, el Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Realizó su estancia posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Desde 2011 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

FIGUEROA DÍAZ, MARÍA ELENA

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología por la UNAM; maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana; maestra en Filosofía Política y licenciada en Filosofía por la UNAM. Fue becaria en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM y, como posdoctorante, en la Universidad Autónoma Metropolitana. Trabajó para Editorial Océano y Paidós más de diez años. Ha trabajado en el posgrado de Desarrollo Humano de la Universidad Iberoamericana desde 2004. Instructora en los programas de formación de promotores culturales dentro del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y en Praxis Gestión Cultural. Está a cargo de la fundación cultural Solar A. C. Sus líneas de investigación han sido: representaciones sociales, migración, género y desarrollo humano y cultura. Actualmente trabaja sobre diversas expresiones de la cultura emergente.

FLORES-PALACIOS, FÁTIMA

Profesora e investigadora de la UNAM con Estudios de Psicoanálisis en la Universidad Pontificia Comillas, Especialidad en Salud Mental por el Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz y doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son representaciones sociales, género y salud en contextos de vulnerabilidad; VIH sida. Tutora del Programa Único de Doctorado de la Facultad de Psicología de la UNAM, del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas y de la Salud de la Facultad de Medicina, del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM y del Instituto Nacional de Salud Pública. Es además árbitro dictaminador del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Fundadora del Primer Centro de Estudios de la Mujer. Cuenta con diversos proyectos de investigación financiados en

los ámbitos nacional e internacional. Es autora del libro *Psicología social y género: el sexo como objeto de representación social* (Facultad de Psicología de la UNAM-McGrawHill, 2001). Tiene diversos artículos científicos así como capítulos en libros. Coordinó el libro *Investigación feminista y estudios de género* (UNAM, 2010). Es miembro de la Red Internacional de Representaciones Sociales.

GUTIÉRREZ VIDRIO, SILVIA

Profesora e investigadora del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Coordinadora de la Maestría en Comunicación y Política y responsable del área de Comunicación y Política del Doctorado en Ciencias Sociales. Doctora en Sociología de la División de Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (1996). Sus líneas de investigación son el análisis del discurso y el estudio de las representaciones sociales y actualmente ha incursionado en el tema de las emociones. Entre sus producciones más recientes se pueden citar: Gutiérrez, S. y Plantin, C., “Argumentar por medio de las emociones. La campaña del miedo del 2006” (2009), *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 24, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; “Discurso periodístico: una propuesta de análisis” (2010), *Comunicación y Sociedad*, núm. 14, Universidad de Guadalajara; “Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios” (2011), *Sinéctica. Revista Electrónica en Educación*, núm. 36. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

JIMÉNEZ GUZMÁN, LUCERO

Doctora en Sociología, investigadora de tiempo completo en el área de género del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM (del cual es fundadora) y docente en el Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales en la misma institución. En el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM ha sido Coordinadora del Programa de Equidad y Género y Presidenta del Colegio del Personal Académico. Es tutora de alumnos del posgrado en sus áreas de estudio, tanto de maestría como de doctorado. Es representante de los académicos del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM en diversos órganos colegiados. Autora de diversas publicaciones relativas

a problemas de desarrollo, desarrollo rural, políticas de población, género y masculinidad. Ha coordinado proyectos internacionales y multidisciplinarios acerca de: “Crisis de la masculinidad y crisis laboral. Los casos de México y Argentina”, “Jóvenes precarizados en el mundo globalizado”, “Movimientos sociales y los jóvenes en México, España, Argentina”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es evaluadora de proyectos, artículos y libros en diversas instituciones nacionales e internacionales. Es parte de diversos órganos de la sociedad civil en temas de género, desarrollo, análisis de la coyuntura, entre otros.

MORA RÍOS, JAZMÍN

Doctora en Psicología de la Salud por la UNAM. Desde 1998 es Investigadora en Ciencias Médicas “D” de la Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. En colaboración con el doctor Duncan Pedersen (Universidad McGill, Canadá) desarrolló una investigación sobre intervenciones para reducir la estigmatización por la enfermedad mental. Su línea de interés son los métodos de investigación cualitativa en salud, los procesos de salud-enfermedad-atención e intervenciones comunitarias en salud mental. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

NATERA REY, GUILLERMINA

Investigadora nacional, candidata a Doctorado en Antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Tutora y Profesora del Programa de Maestría y Doctorado de la Facultad de Medicina de la UNAM. Actualmente es Directora de la Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales y docente de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Medicina de la UNAM. Sus líneas de investigación son la familia y las adicciones, así como la violencia intrafamiliar.

OSWALD SPRING, ÚRSULA

Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Ganó en un concurso internacional la primera cátedra sobre Vulnerabilidad Social en la Universidad de las Naciones Unidas. Estudió Medicina, Psicología, Filosofía, Lenguas, Antropología y Ecología en Madagascar, París, Zurich y México. Cuenta con un doctorado en Antro-

pología Social con especialidad en Ecología de la Universidad de Zurich, dos maestrías en Psicología Social y Antropología y una licenciatura en Filosofía. Es miembro del Panel Intergubernamental de Cambio Climático Grupo 2 y del World Social Science Report. Es responsable nacional de la Red Temática del Agua Conacyt y dirige un proyecto sobre “Cambio climático, resiliencia y manejo integral de la cuenca del río Yautepec”. Fue la primera secretaria de Desarrollo Ambiental (1994-1998) en el estado de Morelos, cuando se sembraron más de 30 millones de árboles y fue la primera procuradora de Ecología (1992-1994) en México. Ha sido presidenta de la Asociación Internacional de la Paz (1998-2000) y secretaria general del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (2002-2006). Ha publicado 47 libros, 315 artículos científicos y capítulos de libros. En 2005 recibió el Premio Sor Juana Inés de la Cruz; en 1990 el Premio Internacional de la Cuarta Década de Desarrollo de las Naciones Unidas; el de la Mujer Académica de la UNAM en 1991 y fue Women of the Year 2000. Durante las últimas cuatro décadas ha colaborado con movimientos campesinos, sociales, de mujeres y ecologistas y es comisaria de la Universidad Campesina del Sur.

ORTEGA ORTEGA, MIRIAM

Licenciada en Psicología por la UNAM y becaria del proyecto “Estigma y enfermedad mental”. Se interesa en el estudio de los procesos subjetivos vinculados al estigma en personas con enfermedad mental y epilepsia desde una perspectiva psicosocial.

RÍOS EVERARDO, MARIBEL

Licenciada y maestra en Psicopedagogía y doctora en Antropología por la UNAM. Investigadora titular en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM en donde impulsó la creación del Programa de Equidad de Género, del cual fue su primera coordinadora y ahí mismo inició el Seminario de Género. Sus líneas de investigación son la formación de docentes; evaluación de la docencia; didáctica de la educación; diseño y teoría y desarrollo curricular; género y metodología de la investigación cualitativa. Tiene varios artículos y libros publicados, entre los cuales está “Género, ciencia y tecnología en Iberoamérica” (UNAM-UNIFEM-Plaza y Valdés, 2005).

URSINI LEGOVICH, SONIA

Licenciada en Matemáticas por la Facultad de Ciencias de la UNAM. Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Doctora en Educación por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Investigadora titular en el Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados desde 1980, donde imparte cursos en el programa de posgrado. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Entre sus temas de investigación están la enseñanza y el aprendizaje del álgebra elemental y el uso de la tecnología como apoyo para la enseñanza de las matemáticas. Actualmente dirige un proyecto de investigación enfocado hacia el estudio de la relación entre las matemáticas, la tecnología y el género. Es autora de numerosos artículos en el tema, entre ellos: “El uso de la tecnología en el aula de matemáticas: diferencias de género desde la perspectiva de los docentes” (2004), *Enseñanza de las Ciencias*; “Gender, Technology and Attitude towards Mathematics: A Comparative Longitudinal Study with Mexican Student” (2008), *ZDM Mathematics Education*.

*Representaciones sociales y contextos de investigación
con perspectiva de género*, editado por el Centro Regional
de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM,
se terminó de imprimir el 10 de abril de 2014
en los talleres de Solar, Servicios Editoriales, S.A. de C.V.,
ubicados en Calle 2 núm. 21, colonia San Pedro
de los Pinos, 03800, México, D.F.

El tiraje consta de 200 ejemplares en papel cultural
ahuesado de 90 gramos los interiores, y en cartulina
sulfatada de 14 puntos los forros;

tipo de impresión: offset con salida directa a placas;
 encuadernación en rústica, cosida y pegada.

En la composición se utilizó la familia tipográfica
Adobe Caslon Pro de 10, 11 y 15 pts.

El cuidado de la edición estuvo a cargo
del Departamento de Publicaciones
del CRIM de la UNAM.

