



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES

**“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA
MASCULINIDAD ENTRE PROFESORES DE
TELESECUNDARIA DE LA REGIÓN TULANCINGO
HIDALGO”**

T E S I S

que para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales

PRESENTA

Noé Márquez López

DIRECTORA

Dra. Rosa María González Victoria

Comité asesor

Dra. Doctora Rosa María Valles Ruiz,

Dra. Rosa Elena Durán González.

“Amor, orden y progreso”

Pachuca de Soto; Hidalgo, Diciembre 2016

A mi amada esposa María Isabel,
A mis entrañables hijas Daniela y Mariana.

Reconocimiento:

A todas y todos los maestros que a lo largo de su vida han dedicado su talento en la enseñanza y sin reparar en su persona fueron más allá de su compromiso institucional, dando de sí, su última lección: paciencia, generosidad, y bondad.

A cada maestra y maestro que hizo lo que consideró mejor.

Agradecimiento a mis maestras:

Dra. Rosa María González Victoria,

Dra. Doctora Rosa María Valles Ruiz,

Dra. Rosa Elena Durán González.

Mi gratitud y reconocimiento más sincero.

Contenido

INTRODUCCIÓN	10
I. Definición del problema	12
II. Objetivos, preguntas y supuestos de investigación.....	13
III. Justificación y relevancia de la Investigación	15
IV. Contenido de los capítulos	19
CAPÍTULO 1. Estudios sobre la(s) masculinidad(es).....	21
El inicio, la categoría género	22
De la masculinidad a las masculinidades	24
Perspectivas para el análisis	28
Estudios en torno a la masculinidad tradicional	32
CAPÍTULO 2. Marcos epistémico y teórico-conceptual.....	40
El conocimiento de la realidad social y el sentido común	40
Las RS y el alcance de lo social.....	46
Conceptos clave	46
Objetivación.....	55
El anclaje	56
La teoría del núcleo central.....	57

Los elementos periféricos de la representación	60
CAPÍTULO 3. Marco contextual.....	63
Metodología empleada	64
Sujetos participantes.....	67
Instrumentos.....	69
Procedimientos:.....	70
CAPÍTULO 4. Representaciones sociales de la masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo	74
Núcleo Central de las Representaciones Sociales.....	74
Primera periferia de Núcleo central	77
Segunda periferia del Núcleo central	80
Conclusiones.....	84
Bibliografía consultada	91
ANEXOS.....	100

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones sociales (RS) de la masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo, mediante cuestionarios, observaciones y entrevistas, para conocer cambios, transformaciones y continuidades, vinculados a ésta durante el Ciclo Escolar 2013-2014. En el proceso participaron 117 profesores de escuelas rurales de la región Tulancingo Hidalgo, cuyas edades variaron entre los 26 y 53 años y entre 3 y 31 años de servicio. La metodología empleada se basó en la teoría del núcleo de las RS, que en este caso resultó la “Fuerza-Fortaleza”. Otros cognemas que emergieron fueron: “Físico-Deporte”, “Hombre-Hombría”, “Inteligencia”, “Astucia” y “Caballerosidad” concretan la imagen del núcleo y “Respeto”, “Paternidad”, “Racionalidad” y “Seguridad” se anteponen como defensa del Núcleo de las RS. Las conclusiones revelan que no hay una masculinidad tradicional enfática en la idea del proveedor, incluso la noción de “Fuerza-Fortaleza” a pesar de reconocerse como uno de los cognemas de concreción de la masculinidad tradicional, en este caso aparece como un núcleo débil.

Palabras clave: masculinidad, representaciones sociales, profesores y telesecundaria.

Abstract

The objective of the research was focused on the study of the Social Representations (RS) of the masculinity of telesecundaria teachers and how these are transformed into experiences, relationships or materializations and are reason for understanding and communication. 117 rural school teachers from three municipalities neighboring Tulancingo Hidalgo participated in the process, ranging in age from 26 to 53 years old and from 3 to 31 years of service. The methodology used is from Abric (2001) and is based on the Nucleus of the RS, which in this case is the "Fuerza-Fortaleza"; Other cognemas such as "Physical-Sport", "Man-Manhood", "Intelligence", "Cunning" and "chivalrous " specify the core image and "Respect", "Parenthood", "Rationality" and "Security" Defense of the Nucleus of the RS. The conclusions reveal that there is no emphatic traditional masculinity in the supplier's idea, even the notion of "Force-Fortress" despite being recognized as one of the cognitions of concreteness of traditional masculinity, in this case appears as a weak nucleus.

Keywords: masculinity, social representations, teachers and telesecundaria.

INTRODUCCIÓN

Ser hombre en México a los 41 años de edad es difícil: acoso, ironía y hostigamiento sobre un cambio de preferencia erótica. Implica mudarse de condición presumidamente heterosexual a una homosexual, sin otra suerte que la edad y si a la edad se agrega poca o nula afición al fútbol, al box, a la “fiesta brava”, a la música de banda, al narco corrido, a la parranda entre amigos y al consumo excesivo de alcohol el rechazo se agrava porque entonces se confirma el juicio: ese es “joto”, “puñal” o “puto”. Todas esas y más aseveraciones peyorativas en la primera década del Siglo XXI son una realidad cotidiana. Al respecto Monsiváis (2002) sintetiza la historia del 41 y cómo se “inventó” la homosexualidad en México en 1901, con un episodio en el que 42 sujetos fueron llevados a la cárcel y los menos afortunados hasta Yucatán sin otro cargo que divertirse en una fiesta. Según los relatos recopilados uno de los 42 compró su libertad en oro y huyó por las azoteas vecinas. Se trataba de Ignacio de la Torre, yerno del General Porfirio Díaz. La crónica se describe así:

“A las tres de la mañana del domingo 18 de noviembre de 1901, en la céntrica calle de la Paz... la policía interrumpe una reunión de homosexuales, algunos de ellos vestidos de mujer ... De ellos, 22 visten masculinamente y 19 se travisten. Estos son los haberes de los detenidos, imaginados o extraídos de los chismes policiales ... faldas, perfumes caros, pelucas con rizos, caderas y pechos postizos, aretes, choclos bordados, maquillajes de blanco o

de colores estridentes, zapatos bajos con medias bordadas, abanicos, trajes de seda cortos, ajustados al cuerpo con corsé. En una recámara, un niño de mercería sobre el lecho. A medianoche, se rifa un joven apuesto de sobrenombre Bigotes Rizados...”
(Monsiváis, 2002).

El rechazo y la violencia contra los que pasan por el 41 no son sólo de los hombres contra los hombres, sino también de las mujeres contra los hombres. La violencia se ha constituido como el principal vehículo de la dominación y sometimiento e incluso ha rebasado formas discursivas en el tiempo y el espacio, por lo que ha parecido que se trata de una característica transhistórica, casi natural y prueba de ello son los primeros enfoques de aproximación para el estudio de la masculinidad. Entonces, pareciera en ese sentido que la violencia fuera natural de los varones, de los hombres y de la masculinidad, tomándose cada una de éstas como equivalente sin que necesariamente lo sea. O dicho de otra manera: ni todo lo masculino es de los hombres, ni los hombres son violentos por naturaleza ni todos los varones son masculinos.

Sirva lo anterior como preámbulo para introducir este trabajo que gira en torno de un tema, prácticamente reciente: la(s) masculinidad(es). Este tema es estudiado en un sector social singular dada su formación y ética profesional: los maestros.

I. Definición del problema

Entrar al tema de las masculinidades como constructo social desde los profesores (varones) en la educación básica, conlleva a una serie de prácticas sociales particulares que finalmente se expresan como lenguaje y como símbolos. En efecto, el lenguaje es un sistema de coordinación del comportamiento que está presente en las acciones (Echeverría, 2005:57) y cuando se aprecia como una construcción social no sólo reproduce, sino produce y crea formas de interacción que finalmente se concretan en prácticas sociales que dan rostro a una cultura. Por lo anterior es tema central el abordaje de las masculinidades desde una perspectiva que implique la construcción de lo pedagógico y consecuentemente de lo social.

Pero ¿cómo adentrarse al terreno y a la dinámica social de un tema relativamente hermético hasta el momento?, ¿Cómo colocarse ante los actores para develar las masculinidades, sus identidades y sus manifestaciones de la manera más nítida posible?, ¿Cómo lograr que el proceso investigativo no sea considerado como invasivo o incluso “peligroso” desde la dimensión subjetiva del participante? ¿Cómo valerse de una metodología efectiva, confiable e inofensiva, prácticamente *inodora e incolora*? Probablemente desde el enfoque teórico de las Representaciones Sociales (RS) de Serge Moscovici que en lo inmediato puede ofrecer dos grandes posibilidades de intervención, primero como un marco teórico que permita un esquema de pensamiento que posibilite las coordenadas comprensivas del foco de estudio y por el otro, de carácter metodológico. Precisamente, las RS facilitan “una modalidad particular de conocimiento y permite la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979:17); además “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades

psíquicas gracias a las cuales...[se] hacen inteligible las realidad física y social, [y] se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, [pero además] libera los poderes de la imaginación” (Moscovici, 1979:18).

II. Objetivos, preguntas y supuestos de investigación

Los objetivos general y específicos de esta tesis son:

Objetivo general: Analizar las representaciones sociales de la masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo, mediante cuestionarios, observaciones y entrevistas, para conocer cambios, transformaciones y continuidades, vinculados a ésta durante el Ciclo Escolar 2013-2014.

Objetivos específicos

- Examinar orígenes, estructura y procesos de las Representaciones Sociales como fundamento teórico-metodológico a fin de precisar los ejes analíticos de la masculinidad.
- Identificar los elementos teórico-conceptuales de la Masculinidad, origen, evolución y alcances.

➤ Establecer una metodología que permita la obtención, tratamiento y calificación de datos que puedan dar cuenta de la calidad de los resultados obtenidos.

➤ Demostrar que las Representaciones Sociales de la Masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo, Hidalgo, son distintas a las tradicionales.

Pregunta primaria de Investigación

La pregunta que guía esta tesis es: ¿Cuáles son los cambios, transformaciones y continuidades de la masculinidad en las representaciones sociales entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo en el Ciclo Escolar 2013-2014?

Las preguntas específicas son:

- ¿Qué ideas, sentimientos, actitudes, nociones y valores de la masculinidad emergen entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo, Hgo?
- ¿Cómo las Representaciones Sociales de la masculinidad se transforman en experiencias, relaciones o materializaciones y son motivo de comprensión y comunicación entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo, Hgo?
- ¿De qué manera la masculinidad se hace sentido común para los profesores de telesecundaria de la región Tulancingo, Hgo?

Supuestos de investigación

- Las Representaciones Sociales de la Masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo son distintas a las tradicionales.
- Las Representaciones Sociales de la Masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo facilitan procesos comunicacionales, relacionales e identitarios.
- Las Representaciones Sociales de la Masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo generan saberes y actitudes específicos que conllevan a prácticas sociales particulares.

III. Justificación y relevancia de la Investigación

Los estudios de género para los contextos escolares se han dirigido principalmente a “temáticas como la igualdad de oportunidades, usos del lenguaje, historia del magisterio y el sexismo en los libros de texto” (Delgado, 2002:467), pero no al estudio de las masculinidades en los contextos escolares en lo general, ni de los profesores que viven la cotidianidad de un aula. Se han naturalizado o invisibilizado las masculinidades de un sector de varones que realizan una tarea social y pública. Las masculinidades del profesorado como constructo social conllevan a una serie de prácticas sociales particulares que finalmente se expresan como lenguaje y como símbolos. En efecto, el lenguaje es un sistema de coordinación del

comportamiento y está presente en las acciones (Echeverría, 2005:57) y fortalece la idea de “interpretar lo masculino como universal” (Bosque, 2012:4), pero ¿cabe intuir un discurso de dominación a través del currículo, o se trata de una masculinidad hegemónica?, ¿hay formas de dominación o expresión de masculinidad hegemónicas en la vida del profesor?, ¿qué de eso hegemónico o dominante de lo “masculino” se proyecta?, ¿cómo se presentan las masculinidades del profesorado?, ¿existe alguna particularidad de “ser hombre”-profesor?, ¿qué masculinidades subyacen en el discurso del profesorado?; pero también vale preguntarse ¿Cómo se elaboran las representaciones sociales de las masculinidad y cómo se construyen las masculinidades dentro de una dinámica específica espacio-temporal del profesor de telesecundaria?

Por otra parte, *ser* maestro guarda implicaciones: es la síntesis de una historia, de alguna manera sostén de las sociedades y considerar al profesor, como el agente socializador institucional e histórico que finalmente encarna las expectativas del currículo y por el que toda la población en México debe asistir, cobra relevancia que probablemente ha sido soslayada por los otros agentes políticos, o por otros hombres incluso. Los profesores de telesecundaria son los actores clave de la socialización y del proceso configurativo de los sujetos niños-jóvenes, bajo el entendido que son modelo y proceso identitario, tanto de sus alumnos como de sus símiles (Monereo y Badía, 2011). Ser maestro es de alguna manera una figura monolítica que encarna una encomienda institucional, pero también contextual, histórica de lo social, lo que amplía el espectro de posibilidades de interacción como prácticas sociales, de relevancia y trascendencia en la vida de los sujetos y las sociedades. Además, se justifica el estudio de las masculinidades a través de las

Representaciones Sociales porque los profesores de telesecundaria son agentes con una responsabilidad institucional socializadora crean y recrean figuras discursivas que dan rostro a la cultura en su producción y reproducción. La teoría de las RS constituye una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. La ventaja de este enfoque, sin embargo, es que toma en consideración y conjuga por igual las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales de la construcción de la realidad.

Otra razón para el estudio es porque puede intuirse un tipo de masculinidad en el profesorado que puede no ser la del tipo hegemónico o tradicional, aunque ya se problematizó anteriormente, puede estar presente de distintas formas y no ser un elemento necesariamente dominante aunque si presente, de ahí la importancia de recuperar de qué manera se asume, se entiende, se vive, se proyecta para sí y para la práctica profesional socializadora un tipo de masculinidad que posiblemente no sea la tradicional.

Finalmente, el estudio de las representaciones sociales de las masculinidades a través del profesor de secundaria se justifica porque:

- Las investigaciones relacionadas al profesorado rural son pocas y de interés limitado no sólo para la academia, sino es visible que no han sido prioridad en las políticas públicas a pesar de existir Secretarías de Estado enfocadas a ello.
- El desinterés por los actores rurales al existir migración constante desde el periodo conocido como “milagro mexicano” que se caracterizó por el flujo constante de campesinos y su conversión en obreros y personajes urbanos.

- El perfil del profesorado de educación básica, que tiene sus orígenes rurales y urbano-marginados, de familias consideradas por INEGI como pobres y de pobreza extrema, en medio de familias numerosas regularmente (tal como se describirá en la caracterización de los participantes de la investigación). Hijos de padres con escasa escolarización y con las limitaciones suficientes como para haber sido niños de la calle o formados en orfanatos y Escuelas Normales Rurales.

- Además, se justifica porque genera aperturas al debate y discusión sobre la actualización de las masculinidades emergentes en los contextos educativos.

- Visibiliza las masculinidades que han sido por su “naturalización” invisibles.

- Fortalece la producción científica sobre las representaciones sociales de las masculinidades.

- Propone una revisión reflexiva sobre las investigaciones previas en dos sentidos: el primero sobre la edificación de trabajos de género y de masculinidades; y segundo porque ofrece un intento epistémico por liberar la construcción discursiva androcéntrica y naturalizada.

- Posibilita la reflexión sobre las categorías existentes y potencialmente la generación de categorías emergentes.

- Facilita la inserción crítica de las masculinidades para comprender los procesos históricos y sociales.

- Las masculinidades como tema de género, podrían impactar la lógica de evolución social, tal como lo han venido haciendo los feminismos críticos, hasta la intervención de políticas públicas y tratados internacionales.

- Las masculinidades son un tema emergente que podría explicar muchas causales de la vida social y el entramado de relaciones que se generan en la cotidianidad.
- Es pertinente porque alude a cerca de la mitad de población en México de forma directa (varones) y de forma complementaria a la otra mitad.

IV. Contenido de los capítulos

En el primer capítulo, correspondiente al Estado de la Cuestión, se exponen algunos aspectos de los abordajes teórico-metodológicos de estudios pioneros e investigaciones posteriores que se enfocaron al estudio de los hombres, como sujetos de estudio, y de las masculinidades, como objetos de estudio. En estos trabajos se puede observar la problematización de ambas categorías (“el hombre” y “la masculinidad”).

El marco epistémico sobre el cual se basa la teoría de las RS (la construcción de la realidad social) para el estudio del sentido común se desarrolla en el Capítulo 2. Ahí mismo se incluyen las diversas propuestas que enriquecen y aclaran la complejidad de este enfoque teórico y metodológico, así como sus principales conceptos y la teoría propuesta por Abric, con la cual sostiene que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central.

Este trabajo se desarrolla en un contexto político de cierta convulsión en el gremio magisterial: se había dado la detención de la líder moral del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se iniciaba la incertidumbre y zozobra ante el anuncio de la Reforma Educativa. Este contexto es expuesto en el Capítulo 3. En este mismo capítulo se plantea la metodología empleada.

Seguidamente en el Capítulo 4 se presentan los resultados de la investigación. Se halla el Núcleo Central de las Representaciones y las formas cómo éste se presenta, explica, sostiene y también cómo se defiende ante la incertidumbre, duda o ataque. Se entiende como la Fuerza-fortaleza se expresa primero como deporte-físico, responsabilidad, racionalidad, astucia e incluso galantería y se defiende a través del respeto, el trabajo y la paternidad, principalmente.

Finalmente, se presentan las conclusiones, se retoman fragmentos de entrevistas, y reflexiones que dejan en el tintero nuevas interrogantes para formular.

CAPÍTULO 1. Estudios sobre la(s) masculinidad(es)

Las primeras aportaciones de carácter filosófico de Simone de Beauvoir (1949) sobre la concepción de la mujer y su condición ontológica en plena reconstrucción francesa después de la Segunda Guerra Mundial, componen el origen del movimiento intelectual y activista de una época, cuyos alcances hoy permanecen como un referente obligado en los estudios de género, pues la revisión psicológica, histórica, social y biológica siguen vigentes después de casi un siglo. Posteriormente, los movimientos feministas han impactado a las sociedades de occidente y tenido resultado trascendente en las formas de relación y construcción social. Son los movimientos civiles organizados principalmente, la reflexión académica y la operación de políticas públicas ulteriores, los que han motivado una reflexión sobre el quehacer del varón en medio de una serie de cambios acelerados sin precedentes en las últimas décadas del Siglo XX.

En este capítulo se exponen algunos aspectos de los abordajes teórico-metodológicos de estudios pioneros e investigaciones posteriores que se enfocaron al estudio de los hombres, como sujetos de estudio, y de las masculinidades, como objetos de estudio. En estos trabajos se puede observar la problematización de ambas categorías (“el hombre” y “la masculinidad”).

El inicio, la categoría género

Los esfuerzos de la academia y el ejercicio de políticas públicas han seguido un camino ulterior al activismo y su agenda (Castro, 2011) y consecuencia de ello, son muchos los problemas que se enfrentan al tratar de articular discursos o definir líneas conceptuales que apoyen la construcción teórica y metodológica para la comprensión social y sus sinergias. Un ejemplo de ello, es asumir el género como un asunto privativo de las mujeres e incluso tratar la violencia de género como el acto punitivo contra las mujeres, pues deja al descubierto no sólo las diferencias conceptuales para abordar el género, sino sus implicaciones para tratarlos como agenda pública. Castro (2011) pone sobre la mesa del debate las definiciones y sus implicaciones desde el marco jurídico, de salud pública (OMS) y de enfoques sociológicos donde no hay consenso, pues las primeras suponen un acto abusivo de poder, las de salud asumen que el género es para enunciar aspectos estrictamente relacionados con la mujer y los enfoques sociológicos se han polarizado entre datos empíricos y teorización.

Una aportación más es la que supone un sistema de *sexo-género* que define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cuál se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986:97); “lo que califica como sexo también es determinado y obtenido culturalmente... la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas es conformada por la intervención humana y social y satisfecha por una forma convencional” (Rubin, 1986:102). “La formación de la identidad de género es un ejemplo de producción en el campo del sistema ” (Rubin, 1986:104). Para Gómez (2009) los

sistemas sexo-género son arbitrarios y resultan de las interacciones histórico-sociales tanto de poder como de control y son representaciones de una forma de exclusión en la cosmovisión y los intereses dominantes.

El género se construye como una expresión sistemática de lo que es masculino y femenino, aunque según Harding (1989) no se vincula con el sexo y su biología, sino que es un tanto arbitrario, pero influye determinadamente en la vida social y personal de los sujetos. Esta particular forma de expresión social se encuentra en todas las sociedades en el tiempo y espacio conocidos, sin embargo, no son los mismos aspectos manifiestos, de ahí que se soporte la idea de que no es biológico y menos natural. Según Keller (1985), el concepto de género es definido por la cultura, no por el sexo. Ser mujer y ser hombre se definen en relaciones sociales como constructo cultural. El género es un “tamiz” cultural con que se interpreta el mundo (Lamas, 1996)

Otro gran aporte para la comprensión del género es de Mead (1973), quien presenta una recopilación etnográfica que sostiene que no hay formas naturales de organización social y si, pueden aparecer otras categorías que no son ni sexuales ni genéricas. Gracias a esto, Mead propone una reflexión para suponer que las formas de organización y lógica organicista predominante en los esquemas de interpretación hasta entonces, debía ser replanteada, pues sus hallazgos demuestran que no hay formas naturales de organización social y que existe distribución y atribución diversa no sólo por el sexo, sino por la edad y estrato social.

Pero también género es una definición cultural que se traduce, entre otras cosas, en una identidad — identidad genérica — que los individuos adquieren a través de la socialización, y que determina la forma en que se relacionan con la naturaleza y el mundo social que los rodea (Lerner, 1986). Se trata de una subjetividad e ideología genérica como construcción históricamente específica que da cuenta de la manera en que las conductas, sentimientos, percepciones y concepciones de los individuos son moldeados en nuestra sociedad (Castro y Bronfman, 1993).

De la masculinidad a las masculinidades

La dominación como una expresión de las relaciones entre hombres y mujeres en sus distintas maneras fue planteada por M. Godelier (1986) y P. Bourdieu (2000) como una forma de violencia simbólica. En realidad, la preocupación por el estudio de la masculinidad se inicia desde una mirada que facilita la explicación: la dominación existe en las culturas como una relación de subordinación de las mujeres frente a las facultades de los hombres. Sin embargo, el planteamiento si bien tiene el fortuna de aproximar a los hombres como objeto de estudio, también puede identificarse la idea implícita de la dominación como una forma de poder universal y trashistórico (Parrino, 2007), con lo que se naturaliza y legitima otra vez la relación política. Lo anterior, plantea de sí un problema de carácter epistémico, pues la forma de entender la masculinidad nulifica la historicidad que tiene el concepto e irremediamente convierte el discurso en formas autocomplacientes para la comprensión de las realidades sociales. Es de suma importancia

reconocer que la dominación como forma política universal condena a la suposición de que la esencia o naturaleza de los hombres es dominante. Expuesto lo anterior, resulta impropio pensar la dominación como premisa en una ciencia social, pues la construcción, evolución o transformación de las sociedades además de ser histórica, no es natural. Dicho de otra forma, no pueden darse por natural hechos sociales o prácticas sociales, pues abandonar la postura al trato de una ciencia natural o ciencia “dura” como la física newtoniana y la aritmética que explican con facilidad la lógica causa-efecto y en donde siempre existe equivalencias, igualdades o constantes.

Otro de los problemas asociados al estudio de la masculinidad consiste en suponer sin ninguna autocrítica la existencia del hombre-varón, es decir asumir al varón como hombre. Si en la categoría de género la construcción es cultural y no biológica, entonces es necesario clarificar conceptualmente las categorías en juego para no suponer como equivalencias y caer en la naturalización o biologización de lo social.

Otra mirada paradigmática para la comprensión del tema es a partir de la *hegemonía* que propone Connell (1995), quien apunta a la posibilidad espacio temporal para la comprensión de lo social de las masculinidades y al mismo tiempo permite recrear la multitud de variables en el plano de la construcción social, pues la condición que observa en sus estudios es que no existe un modelo de masculinidad universal, aunque reconoce patrones importantes comunes. Dicha masculinidad si bien es cierto que privilegia ciertos esquemas de conducta, predisposiciones y valores de grupo social, siempre es particular a un tiempo y espacio en forma de *masculinidad hegemónica*. En este punto es necesario acotar el concepto de Gramsci, en razón a que el poder de las clases dominantes sobre el

proletariado y todas las clases sometidas en el modo de producción capitalista, no está dado simplemente por el control de los aparatos represivos del Estado, dicho poder está dado fundamentalmente por la "hegemonía" cultural que las clases dominantes logran ejercer sobre las clases sometidas, a través del control del sistema educativo, de las instituciones religiosas y de los medios de comunicación.

Tanto la dominación como la hegemonía masculina, han sido tradicionalmente dos maneras para explicar las formas de poder ya sea para la masculinidad (Godelier, 1986 y Bourdieu, 2000) o las masculinidades (Connell, 2003), sin embargo, el problema se complejiza al reconocer que no hay un aparato teórico ni metodológico satisfactorio, pues conceptualmente no hay suficiente consenso para distinguir los usos conceptuales de varón, hombre, masculino, masculinidad, masculinidades, poder, hegemonía o dominación. Las críticas más radicales incluso apuntan a que más allá de los estudios sobre los varones, la misma ciencia se ha edificado sobre la "mirada de los hombres" (Langton, 2000), pero Núñez (2007) cuestiona seriamente si se trata de los "hombres" o de qué "hombres" es la posición pues es fácil identificar si se trata de los mismos hombres que invisibilizan a las mujeres y a las masculinidades disidentes. "¿Podemos esperar que la epistemología que excluye a las mujeres del conocimiento, objetivándolas y naturalizando su situación socialmente constituida, sirva para conocer a los varones?" (ídem).

En este sentido Núñez (2007) argumenta que no sólo se trata de un problema epistémico, sino ontológico: saber quiénes son los "hombres" adelantaría el conocimiento y diferenciación entre las categorías, ¿quién es el hombre?, ¿quién se hace hombre?, ¿quién

puede llegar a ser hombre?, ¿quién ya era hombre?, ¿quiénes son los hombres? ¿son todos los hombres o sólo algunos hombres dominantes?, ¿el hombre es el macho?, ¿Qué es la hombría?, ¿el macho es hombre?, ¿el varón es hombre o puede llegar a serlo?, ¿lo masculino es para los hombres?, ¿cómo se sabe que se es hombre?, ¿hombre y masculinidad son dos caras de la misma moneda?, si se le quiere problematizar, cada interrogante implica una concepción distinta para dimensionar categorías disímiles que se han empleado indistintamente, pero además del problema conceptual que representa para el marco teórico y metodológico que pueda intuirse fundadamente que el problema epistemológico es ontológico.

Relacionado con lo anterior, Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) problematiza sobre la necesidad de ir más allá, en un ejercicio de “*reflexibilidad en la ciencia*”, para cuestionar no sólo las categorías analíticas y sus hallazgos, sino el estudio de los actores que los generaron, en el entendido que razonar las trayectorias de vida como un “*habitus*” permite incidir en la comprensión del hallazgo o aporte. Esta contribución es valiosa si se amplía a la lógica de otras categorías como campo y capital, pues en conjunto podrían develar el sentido amplio del origen del conocimiento generado. Bajo este antecedente Núñez (2007) elucida que es preciso que el investigador aclare su propio posicionamiento, ya que eso permite reconocer las categorías epistemológicas, teóricas, metodológicas e incluso técnicas.

Probablemente el primer hallazgo del investigador sea superar “los obstáculos epistemológicos” propios a las que hace referencia Gastón Bachelard (1997:15) “es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad

funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos las causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia”. Más aún, si se pensara positiva y propositivamente y el problema epistemológico y ontológico se hubiesen superado, queda entonces preguntas en qué lugar puede ubicarse la homosexualidad, el “silencio” de la homosexualidad y las condiciones para el estudio de las masculinidades disidentes.

Abordar la masculinidad o las masculinidades como tema de investigación científica o filosófica es relativamente novedoso e incipiente, si se le compara con los trabajos feministas desde la academia y el activismo, que han señalado certeramente no sólo una serie de condiciones de desigualdad histórica y social, sino omisiones jurídicas, acceso a la educación, salud y otros derechos inalienables sin mencionar múltiples formas de violencia en contra de las mujeres.

Perspectivas para el análisis

Una de las miradas para el estudio de los varones se planteó desde la psicología y la psiquiatría. Pueden encontrarse trabajos en las aportaciones de Money en 1951 y Robert Stoller en el año de 1968, quienes advierten que la vida psíquica no depende del sexo sino de los roles de género. Particularmente Stoller (1964) alude la distinción sexo-género con fines diagnósticos, pues documenta a hombres que se sienten mujeres y en sus estudios distingue con precisión la identidad de género y la identidad sexual, en donde no hay una

correspondencia inevitable entre éstas identidades, pues hay razones para explicar a partir de una teoría de roles cómo los sujetos sexuados pueden identificarse, sentirse y pensarse en otro género. Igualmente Bleichmar (1985) como parte sus estudios con varones encuentra una lógica de relaciones sociales y de erotismos que no son heterosexuales completamente y que en las prácticas culturales por lo menos se categorizan en ocho posibilidades: mujeres femeninas heterosexuales, mujeres femeninas homosexuales, mujeres masculinas heterosexuales, mujeres masculinas homosexuales, hombres femeninos heterosexuales, hombres femeninos homosexuales, hombres masculinos heterosexuales, hombres masculinos homosexuales. Tal como puede apreciarse, Bleichmar (1985) reúne y configura posibilidades que implican el sexo biológico, la manifestación cultural con la que se presentan, pero también el tipo de erotismo que desarrolla la psique.

El concepto de masculinidad es ambiguo entre otras porque se trata de una categoría en construcción. Minello (1998, 2002:727) dice que “La masculinidad es ambigua, incierta, confusa y en algunos casos contradictoria” y no sólo eso la misma categoría de género es inestable. Igualmente, Amuchástegui (2006) advierte los riesgos teórico-metodológicos que se presentan al abordar la categoría, pues reitera que no es lo mismo tratar de masculinidad que de masculinidades y que se parte de distintos epistemes.

Gutmann (1998) encuentra que el concepto de masculinidad se ha abordado por lo menos desde cuatro miradas: las que estudian todo lo que los hombres piensan y hacen, las posturas que estudian lo que los hombres piensan y hacen para ser hombres, las que estudian a los que son considerados “los más hombres” y las que especulan sobre lo que los hombres son, a partir de lo que no es mujer. En este último punto Connell (1995)

propone una definición de masculinidad como algo de carácter relacional que surge en principio como contraste de la feminidad en la cultura moderna europea y americana, por lo que su constitución es provisional porque se define por la posición del género y los efectos de las prácticas en la “experiencia física, en la personalidad y en la cultura”. Para ello propone la “masculinidad hegemónica” como “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1995:39).

Sin embargo, Connell (1995) reconoce un patrón hegemónico de masculinidad en cada sociedad que se determina por políticas de género que van de la dominación a la subordinación, pasando por la alianza y la complicidad; la masculinidad se contextualiza a la estructura social e incluso a la raza. De cualquier forma, ésta se inscribe en tiempo, lugar y circunstancia, pero en la cultura occidental, la masculinidad hegemónica se define al centro de la política, pero sujeta a las contradicciones internas y rupturas históricas. Formula un modelo provisional de la estructura de género con, por lo menos, tres dimensiones, a) poder, b) producción y c) *cathexis* (vínculo emocional).

Connell (1995) descubre una estratificación de masculinidades y halla la hegemónica que margina a las otras. La masculinidad hegemónica no es fija ni estática pero se sobrepone en la cultura. Sin embargo Callirgos (2003) argumenta que no existe una esencia natural de lo femenino y de lo masculino, la reflexión apunta sobre “mosaico cultural de identidades femeninas y masculinas” que van de un sexo otro, en ocasiones similares pero en otro muy distintas. Dicho de otra manera, no existe una manera única y excluyente de ser mujer y de ser hombre.

Olavarría, Benavente y Mellado (1998) se refieren “a las maneras de ser hombre en cada cultura, lo cual no es un resultado biológico, sino una construcción sociocultural”. No hay una única masculinidad, es decir, no existe un modelo masculino universal, válido para cualquier lugar y en cualquier momento. La masculinidad no constituye una esencia sino una construcción que la sociedad hace acerca de cómo deben ser y comportarse los hombres. La masculinidad se aprende y se construye, por lo tanto varía en el tiempo. Es un concepto relacional, ya que sólo existe en contraste con la feminidad, y se halla en relación con la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas masculinidades. “La sexualidad, el trabajo y la pareja cambian de valoración para los varones de acuerdo, por ejemplo, a la etapa del ciclo de vida, juventud, adultez o vejez” (ídem).

Connell y Messerschmidt (2005) diez años después de que permeara el concepto de la masculinidad hegemónica reconocen que ha influido en los estudios de género en muchos ámbitos académicos, pero también ha atraído la crítica seria. Los autores trazan el origen del concepto en una convergencia de ideas en la década de 1980 y un mapa las formas en que se aplicó cuando la investigación sobre los hombres y las masculinidades se expandió. En una evaluación del concepto la autora defiende el concepto subyacente de la masculinidad, que en la mayoría de uso de la investigación no es ni cosificado ni esencialista y recalca que el tratamiento del tema de la investigación sobre la masculinidad hegemónica se puede mejorar con la ayuda de modelos psicológicos recientes, a pesar de los límites a la flexibilidad discursiva deben ser reconocidos.

El concepto de la masculinidad hegemónica no equivale a un modelo de la reproducción social; pues hay que reconocer las luchas sociales en los que las masculinidades

subordinadas influyen en las formas dominantes. Por último, los autores revisan lo que se ha confirmado a partir de formulaciones tempranas (la idea de múltiples masculinidades, el concepto de hegemonía, y el énfasis en el cambio) y lo que hay que descartar (tratamiento unidimensional de la jerarquía y el rasgo de las concepciones de género). A partir de ello los autores sugieren la reformulación del concepto en cuatro áreas:

- un modelo más complejo de la jerarquía de género;
- reconocimiento explícito de la geografía de las masculinidades, haciendo hincapié en la interacción entre los niveles local, regional y global;
- un tratamiento más específico de la realización en contextos de privilegio y poder; y
- mayor énfasis en la dinámica de la masculinidad hegemónica, reconociendo las contradicciones internas y las posibilidades de movimiento hacia la democracia de género.

Estudios en torno a la masculinidad tradicional

Gutmann (1998) sintetiza el problema de las múltiples definiciones conceptuales bajo cuatro enfoques que caracterizarían el estado de la cuestión. Primero, quienes hablan de “identidad” tienden a entender a “lo masculino” como todo aquello que tiene que ver con los hombres, es decir, todo lo que los hombres dicen, piensan y hacen. El segundo enfoque, mejor articulado bajo la noción de “hombría”, se refiere a la masculinidad como un proceso, como una meta social a ser alcanzada pero no como algo que está dado ni necesariamente es logrado. Esta perspectiva pone énfasis en el análisis de lo que los

hombres dicen, piensan y hacen para definirse y distinguirse a sí mismos como hombres. El tercer concepto, el de “virilidad”, asume la existencia de una cualidad que define diferentes grados de masculinidad. Finalmente, quienes utilizan, aunque muchas veces cuestionándolo, el concepto de “roles”, enfatizan en la importancia del papel de las mujeres en la negociación de lo que se considera como propio de “lo masculino”.

La masculinidad tradicional es la relacionada con la política y economía patriarcal. Andrade (2014) encontró que los estigmas atribuidos a los estereotipos de masculinidad influyen de manera significativa en la interacción social donde la influencia mediática, la retórica, los caudillos históricos promueven distintas concepciones sobre el “machismo”, “hombría”, “virilidad” y otros más. En ese sentido Núñez (2010) propone que las concepciones de género de los varones que se relacionan a su papel de proveedor económico dentro del contexto de la familia nuclear tienen su significado en las relaciones entre los géneros en la manera en que construyen un sentido de hombría, ser proveedor está relacionado con ser trabajador, sin embargo; el sentido de hombría es algo más complejo, que si bien está relacionado al trabajo, no lo es todo, el componente sexual en la medida en que construye la virilidad en términos de desempeño sexual, potencia reproductiva y de atractivo hacia las mujeres, también conforma un modelo tradicional de relación.

Montesinos (2002) propone que en México la emancipación de las mujeres ha relegado y marginado de alguna manera a los varones que bajo la lógica patriarcal habían mantenido

relaciones dominantes y que gracias a las nuevas formas en la que mujer abandona los espacios privados para incursionar en los públicos, que las dobles jornadas han desencadenado dobles morales, en el entendido que las mujeres han modificado no sólo el mercado de trabajo, sino el concepto de familia nuclear y con ello el cuidado de los hijos. Este hecho ha dejado en entredicho la forma machista tradicional y descubierto el concepto patriarcal que valía de sustento simbólico las estructuras sociales conocidas, además ha erosionado las representaciones simbólicas que lo sustentaron y con ello, abierto la necesidad de expresar nuevas formas de masculinidad emergente.

Montesinos y Carrillo (2010) exponen una tipología interesante ante el *cambio cultural y masculinidades emergentes*: Las primeras surgidas de la tradición y el feminismo: “el rey benévolo”, “el macho” y “el mandilón”. Posteriormente las masculinidades emergentes en el proceso de cambio cultural: “el varón pos-antiguo”, “el varón en crisis”, “el varón domesticado”, “el varón reflexivo”, “el varón campante” y “la máquina de placer”. Valdés (2000) propone que la reproducción de elementos simbólicos que tienen por sentido la reafirmación de la masculinidad tradicional, cuya cuna se ubica, en términos espaciales y temporales, en la sociedad rural tradicional de antaño tiene la particularidad de proponer al conjunto de la sociedad a lo menos tres elementos significativos:

1. Un principio de construcción de la masculinidad vinculada con el manejo del caballo.
2. Un principio de identificación de lo masculino con lo nacional, con el ser chileno, a través de la figura del huaso, que corresponde al grupo "montado" de la sociedad rural.
3. Un principio de integración social entre hacendados e inquilinos, en el cual la imagen de la vida de la hacienda y la figura del huaso se encarnan como síntesis social en que se

desdibujan los capitales sociales, culturales y materiales entre patrones, inquilinos y campesinos para producir un sentido de lo nacional y lo masculino.

Estos tres principios no han tenido significación sólo en el mundo rural, son principios que han migrado desde el campo a la ciudad contribuyendo a la transferencia de imágenes y sentidos desde este espacio hacia la sociedad en su conjunto; y, más aún, son principios que, como parte de la construcción de la masculinidad rural, son también parte de las formas de representación.

Kaufman (1987) habla de una masculinidad obsesiva y cómo ésta se transforma en ideología de personificación hacia lo masculino, donde reiteradamente hay demostraciones exacerbadas que evidencian lo contrario, es decir una fragilidad sobre la propia hombría, misma que se traduce en violencia incluso contra sí, llevando consigo una experiencia paradójica de dolor y poder. Manifestaciones de sometimiento contra las mujeres, homosexuales o contra sí mismo, para convertirse en experiencias de conflicto y temor. El concepto de repudio es utilizado por el varón cuando ve amenazada su masculinidad. El rechazo compulsivo a todo lo femenino define su ser. Ello le permite identificarse con su género y coloca a lo femenino como su opuesto; como “lo que no debe ser” (Ruiz Bravo, 2000). En este sentido los hombres poseen su particular forma de percepción de lo que implica ser hombre, dicha particularidad se ajusta a la percepción de lo a la hegemonía que dicte la clase, raza, etnia, edad, preferencia sexual, etc.

Ruiz Bravo (2000) demuestra como la idea de uniformar a los varones desde una perspectiva separada de las mujeres igualmente forma parte de la constitución de la

masculinidad hegemónica. Cualquier rasgo que pueda ser considerado cercano a lo femenino tiende a ser negado o reprimido. Es por ello que la mayor parte de varones reprime sus emociones y sentimientos de debilidad, mostrando valores que son opuestos: agresividad, competencia, violencia, etc. Igualmente, la masculinidad hegemónica marca distancias entre distintos hombres, haciendo marcas o distinciones que facilita la posición dominante de los varones y la subordinación de las mujeres. Según Ruíz Bravo (ídem) la hegemonía se refiere a la dominación cultural en la sociedad y se caracteriza más que a la violencia al argumento de la autoridad. Las relaciones de poder no se dan exclusivamente entre varones y mujeres sino entre varones de diferentes grupos sociales y étnicos.

Por lo anterior, puede distinguirse como la hegemonía se convierte en una categoría que establece distinciones de subordinación a las mujeres, pero también de otros hombres y al mismo tiempo un recurso de prueba, que de alguna manera obliga o somete a las masculinidades que no lo son. En efecto, puede verse en la ejecución de prácticas sociales como oficios y profesiones: no es la misma representación un hombre que hace trabajos de mantenimiento, a otro que toma decisiones en una obra pública, entre el que maneja un transporte urbano y otro que maneja una compañía. En efecto el ejercicio ocupacional dentro de las economías locales se convierte en un fuerte señalador de poder y de proveedor por sus alcances adquisitivos en el mundo del dinero, pero también con el acceso a la educación y otros beneficios de carácter social.

Otra distinción clara para el ejercicio del poder es la condición de la edad. Cuando se es niño se sujeta y aprende, cuando es adulto somete y cuando es mayor, dependiendo del poder económico, político o social, se impone sobre mujeres y hombres, aunque por las

condiciones tradicionales, existe la posibilidad de que, a pesar de encontrarse subordinado, quepa la posibilidad de subordinar a otro de condiciones menos favorables.

Estudios en América, en ambientes escolares revelan una masculinidad hegemónica violenta. Mingo (2010), muestra cómo el sexo, la raza y la orientación sexual detonan con frecuencia conductas abiertas o sutilmente violentas. Para Sancho (2009), los ambientes escolares en los primeros años dejan ver como las exigencias del mundo de la escuela se encargan de (re)producir un modelo masculino vinculado a la fortaleza física, a la viveza, a la irresponsabilidad y al abuso físico contra los más débiles y contra las mujeres".

Pero lo observable de las relaciones entre los actores va más allá y puede rastrearse desde el currículo. Martino y Pallotta-Chiarolli (2006), por ejemplo, evidencian como las materias escolares están construidas como jerárquicamente opuestas y polarizadas en sus articulaciones de género y son heteronormativas en las manifestaciones de masculinidad/feminidad, actividad/pasividad, fisicalidad/ emocionalidad, dureza/blandura. Algo a tener en cuenta si se lleva a cabo un estudio sobre las articulaciones de género en el currículum y en las prácticas de aula. Al observar las estructuras masculinizadas, se corre el riesgo de verlas desde el mismo pensamiento que las originó y que responde a la arbitrariedad de la división de las cosas, entre lo femenino y masculino, más que por sexo (Bourdieu, 1998).

Fuller (2000), reconoce tres cuerpos de representaciones o ejes que intervienen en la configuración de la masculinidad: la natural, la doméstica y la pública. A medida que los jóvenes maduran, se espera que abandonen las demandas de la virilidad para convertirse

en “verdaderos hombres” e ingresar en el período de la hombría. Mientras la virilidad se representa como natural y como el núcleo básico de la masculinidad (sexualidad activa, heterosexualidad y fortaleza), la hombría se representa como un producto cultural. Las cualidades asociadas a la hombría pertenecen a las esferas doméstica (familia, matrimonio, paternidad) y pública (trabajo, política).

Trabajar significa ser digno, ser capaz y ser responsable, las tres cualidades que caracterizan a la hombría. El trabajo sería el eje que define la vida de los varones, les confiere orden y dirección y les proporciona identidad pública. Ingresar al mundo laboral significa adquirir un lugar preciso en el orden social para convertirse en alguien.

Aquellos varones que no consiguen integrarse al mercado laboral forman parte de las identidades masculinas alternativas tales como los marginales, los ociosos o los fracasados.

En ese sentido no se consagran como “verdaderos hombres”. El significado del trabajo resume y expresa la contradicción inherente en las definiciones de virilidad y hombría. Las contradicciones existentes en la identidad masculina se deben al hecho de que la virilidad y los ejes doméstico y público que la conforman, se basan en principios éticos diferentes y a menudo opuestos. Los valores viriles se contraponen tanto a los domésticos como a los públicos y es posible que las exigencias del trabajo y la política vayan en sentido contrario al proyecto doméstico. Por ejemplo, un hombre que cumpliera totalmente con las demandas de ser un buen esposo y padre tendría problemas para

cumplir con las exigencias de su trabajo y sus pares lo acusarían de ser “saco largo” (Fuller, 2001).

Cuando se asume la responsabilidad de una familia se abre una nueva etapa. En adelante el trabajo se define como la actividad que les permite proveer y ser responsables. Establecer una pareja conyugal y, sobre todo, la llegada del primer hijo marca este umbral.

CAPÍTULO 2. Marcos epistémico y teórico-conceptual

Son variadas las aportaciones que se han realizado para definir a las representaciones sociales (RS). Ello ocurre porque las RS son fáciles de captar, pero su definición conceptual no comporta la misma facilidad debido a la complejidad de los fenómenos de los que da cuenta. En este capítulo se inicia con el marco epistémico sobre el cual se basa la teoría de las RS (la construcción de la realidad social) para el estudio del sentido común y se continúa con las diversas propuestas que enriquecen y aclaran la complejidad de este enfoque teórico-metodológico, así como sus principales conceptos, para sustentar el enfoque teórico y analítico de este estudio. Cabe mencionar que se incluye la teoría propuesta por Abric, con la cual sostiene que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central.

El conocimiento de la realidad social y el sentido común

Con la obra de Durkheim se abre un marco interpretativo sin precedente promoviendo el realismo epistemológico y el método hipotético-deductivo. El primero se focalizó en encontrar la sociología de las instituciones, los hechos estructurantes que daban pautas a las grandes explicaciones más allá de las suposiciones empíricas individuales. Gracias al pensamiento de Comte, Durkheim logra superar el positivismo que dejaba lagunas de comprensión de los hechos. Husserl por su parte, desarrolló un aparato de pensamiento

hasta la fenomenología trascendental para explicar la importancia de los significados sociales.

Berger y Luckmann (1991), postulan que las personas comunes tienden a convertir como realidades objetivas las apreciaciones subjetivas, es decir, a plantear como una realidad lo que está alrededor como algo lejano, impuesto desde afuera, lejos y con independencia de su propia concepción, de tal suerte que suponen que la realidad está afuera y se les impone.

La realidad para la gente es la que la vida cotidiana les presenta, se vive, se discute, pero básicamente gira en torno a las realidades compartidas, frecuentes, reiteradas. Es una realidad indiscutible para el común de la gente, es un saber que todos saben, es el sentido común. En efecto el sentido común es tan propio al ser que se hace parte de él, de tal manera que la apropiación e identidad a grupos o circunstancias impacta en la elaboración individual de la realidad social, y esto es, lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos.

“La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy sólo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En la realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo

corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él (Berger y Luckmann, 1991:40-41).

La realidad de la vida cotidiana, por tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. En esta construcción, la posición social de las personas así como el lenguaje juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación (ídem) .

Visto lo anterior, la vida cotidiana se compone de rutinas, de tareas repetidas y monótonas que soportan el principio de la institucionalización, misma que confirma con su inercia la organización, la comunicación, la interacción de los sujetos y con ello la internalización. Dicha internalización funciona como soporte subjetivo que comparte con otras subjetividades. En este proceso la socialización primaria permite que el sujeto interiorice sujetos concretos, de normas, de todos los días, de roles en el marco de referencia que tiene como realidad, sin embargo la socialización secundaria internalizan los mundos de las instituciones, que igual que el local posee organización de significados con el sujetos, aunque algunos se adaptan mejor que otros, sobre todo porque en la socialización secundaria no se requieren de los sujetos concretos, sino de sus representante, en tanto que la el vínculo es más abstracto e intangible (ídem).

Las realidades de los sujetos son de carácter eminentemente subjetivas, constitutivas y fundacionales y no por ello dejan de ser objetivas, en realidad se convierten en posibilidades compartidas que son absolutamente objetivas, entre otras, porque igualmente se han internalizado y son fundacionales, constitutivas y también objetivas, pero igualmente son resultado de la inteligencia. Por eso la realidad que comparten es la única que comparten porque es su propia realidad.

Igualmente puede haber realidades distintas y eso no significan que unas sean realidades y otras no, sino que son las distintas maneras de acercamiento a esa realidad compartida, en razón a que por sí misma una realidad se desarrolla bajo las condiciones y/o circunstancias propias producto de las actividades de los sujetos, lo que conduce necesariamente a que ante una misma situación pueda percibirse de manera distinta (ídem). El estudio sobre los razonamientos que hacen las personas en su vida cotidiana y sobre las categorías que utilizan como realidad ha permitido la aproximación a la lógica del pensamiento social. Dicho de otra forma, del tipo de pensamiento que las personas utilizan como miembros de una sociedad y de una cultura, forjan su visión de mundo.

Una condición inherente en los estudios de representación social es la identificación del contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las RS, pues se busca detectar la ideología, las normas y los valores de personas e instituciones y los grupos de pertenencia y referencia. Se trata de entender en qué medida sus contenidos reflejan los substratos culturales de una sociedad, de un momento histórico y de una posición dentro de la estructura social (Banchs, 2000). De lo que se trata, en palabras de Moscovici, 1988) es de pasar de la cognición social a la representación social.

El énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social, son elementos centrales de la teoría de las RS. Moscovici (1997) indica que en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor les llama Alter (A), que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social.

Araya (2002) revela como Moscovici supera un dueto sujeto (S) y objeto (O), para pasar a un esquema triple donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto. Aclara que se da mayor importancia al vínculo relacional sujeto-grupo porque el grupo se convierte en un mediador de los procesos de construcción de conocimiento, porque la relación posibilita la construcción de significados.

“Esta concepción, a su vez, ilustra sobre la posición epistemológica en la que se inscribe quien estudia las representaciones sociales. En primer término, se parte de que el conocimiento no es solo comprensible desde la tradicional concepción que señala la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o del sentido común. En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está determinada desde distintas fuerzas por relaciones sociales y culturales” (Araya, 2002).

Por su parte, las personas son concebidas como seres que piensan autónomamente y que producen y comunican constantemente representaciones y no como meras receptoras

pasivas, por lo que cualquier determinismo social es rechazado. En la construcción de la realidad social el papel del Alter es significativo (Araya, 2002). Asimismo se requiere un abordaje hermenéutico porque las RS se enmarcan en contextos espacio-temporales definidos, por lo tanto, la realidad es relativa a los sujetos de estudio y deberá atenderse con suma precaución el ejercicio inferencial que se haga de ésta (ídem).

Al concebir a las personas como productoras de sentidos, el análisis de las RS focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven. Por esta focalización, la teoría de las RS y la corriente hermenéutica se intersecan y presentan algunos puntos de afinidad. No obstante, entre ambas hay diferencias (Araya, 2002).

La realidad siempre actúa a través de la interpretación de los seres sociales, de modo que no hay más realidad, que la realidad tal. Shaft, (2001) señala que existen tres modelos de construcción del conocimiento: el modelo objetivista o mecanicista; modelo subjetivista o idealista y el modelo interaccional-dialéctico en los que el conocimiento se produce a partir de una relación diádica entre el objeto y el sujeto. sin embargo, son los significados que se le atribuyen los que van a constituir la como la única realidad que, efectivamente, existe para las personas: La realidad tal y como la interpretan es la única realidad que puede tener.

La teoría de las RS también enfatiza la importancia de los significados; el papel de los aspectos simbólicos y de la actividad interpretativa de las personas, sin embargo, no admite que la construcción de la realidad pueda resumirse a su interpretación. Desde la

teoría de las RS, la realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que ello implique un determinismo estricto. Esto significa que las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional (Araya, 2002).

Por otro lado Ibáñez (1988: 26) sostiene que la actividad hermenéutica pese a todo es independiente de cualquier interpretación,

“Así pues, si bien es cierto que gran parte de los efectos que produce la realidad social pasan por la interpretación que de ella hacemos, también es cierto que nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida por factores que son independientes de cualquier interpretación” (Ibáñez, 1988: 26)

Las RS y el alcance de lo social

“Según Moscovici (1979) para calificar de social a una representación es necesario poner el acento en la función, más que en el agente que la produce. Así, lo social de una representación proviene de su contribución al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales. Las representaciones son sociales en la medida en que facilitan, a su vez, la producción de ciertos procesos claramente sociales. Las comunicaciones sociales, por ejemplo, serían difícilmente posibles si no se

desenvolvieran en el contexto de una serie, suficientemente amplia, de representaciones compartidas. En la medida en que crean una visión compartida de la realidad y un marco referencial común, las representaciones sociales posibilitan, entre otros muchos procesos sociales, el proceso de las conversaciones cotidianas” (Araya,2002), que para Criado (1991) se convierte en el espacio de negociación, construcción, adquisición e interpretación de las RS.

El carácter social a las representaciones se impacta, se nutre del colectivo. Las RS son sociales porque son compartidas por conjuntos más o menos amplios de personas. No obstante, no es porque cierta característica es compartida por diversas personas, grupos, o entidades de más amplio abasto, que una propiedad es social. Lo social es una propiedad que se imprime en determinados objetos con base en la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social (Araya, 2002). Por eso es necesario recordar el hecho de la representación, es sustituto de algo, plasma un copia del original y recupera la esencia y el motivo de su misma representación por ejemplo un arco iris, gráficamente no se explica sin un arco en el horizonte, dividido por franjas paralelas curvilíneas, pero para algunos colectivos, la significación de bienestar o incluso maldición.

Lo social en las RS no se polariza ni hacia lo micro ni hacia lo macro: existe una determinación social central (macro) y otra, social lateral (micro) de las representaciones (Moscovici, 1979). La primera se refiere a la cultura global de la sociedad en la que se insertan los grupos, los actores y las actoras sociales y la segunda al grupo en particular en el cual se insertan las personas. Estas dos formas de determinación social no tienen un

sentido unidireccional: las personas se constituyen y constituyen sus RS y en forma paralela también constituyen un mundo social y construyen y reconstruyen permanentemente su propia realidad social y su propia identidad social. Si bien los sujetos se hayan insertos en una sociedad con una historia y un fondo de conocimientos culturales, también es cierto que son parte de una parcela de esa sociedad. Es decir, en grupos que manejan una ideología y poseen normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupos de otros sectores sociales. A su vez, esos grupos están compuestos de individuos, hombres y mujeres que en el proceso de socialización primaria y secundaria van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes (Banchs, 1991: 13).

El papel que desempeñan las representaciones en la configuración de los grupos sociales, y especialmente en la conformación de su identidad, las instituye como fenómenos sociales. Si bien no se puede afirmar que un grupo es tal por el hecho de compartir determinadas representaciones sociales, sí es evidente que, en ocasiones, la denominada cultura grupal define intensamente al grupo y está vinculada no sólo con una memoria y con un lenguaje compartidos, sino también con representaciones comunes.

Finalmente, las RS como forma de conocimiento aluden a un proceso y a un contenido. El proceso las RS refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como contenido, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales y su conceptualización

Moscovici (1979) define las RS como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:17-18).

Jodelet (1984), indica que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social. Las RS son “la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc.” (Jodelet, 1984:473).

Por su parte, Farr ofrece su versión de las representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función: “Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos.

Las representaciones sociales son “Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un

código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Farr, 1984: 496).

Banchs las define como: La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (Banchs, 1986:39).

Ivana Marková retoma en su definición la interdependencia entre lo individual y lo social. La teoría de las representaciones sociales es fundamentalmente una teoría del conocimiento ingenuo. Busca describir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo a partir de ahí los sujetos “van más allá” de la información dada y qué lógica utilizan en tales tareas. Son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo ese entorno se re-construye a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje... Estos dos componentes de las representaciones sociales, lo social y lo individual, son mutuamente interdependientes. Además estos dos elementos son rasgos fundamentales de todos los fenómenos socioculturales institucionalizados, como por ejemplo los idiomas, los paradigmas científicos o las tradiciones. Si no fuese por las actividades llevadas a cabo por los individuos, el entorno

social simbólico no pertenecería a nadie y por consiguiente no existiría como tal (Marková, 1996: 163).

Es posible encontrar otras exposiciones acerca de lo que son las RS en autores como Di Giacomo (1987) quien resalta su papel práctico en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales; y Páez et al (1987) quienes indican que las RS se refieren a las estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales.

Si bien todo conocimiento es social, al ser una resultante de la socialización, las representaciones sociales, en particular, son las cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la comunicación y que sirven para orientar las interacciones (Páez, et al 1987:18).

La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en las que se han formado. En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no solo reflejan la realidad, sino que intervienen en su elaboración... La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor constitutivo de la propia realidad... La

representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido: primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación, es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social (Ibáñez, 1988: 37).

En resumen, las representaciones sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico. Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas.

Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no solo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas (Marková, 1996).

Por lo anterior las RS de las masculinidades del profesor toma mayor relevancia cuando se aprecia como una construcción social que gracias a su dinámica no sólo reproduce, sino produce y crea formas de interacción que finalmente se concretan en prácticas sociales que evidentemente se viven en la cotidianidad de la escuela, pero sus alcances sociales son de mayor cobertura. El abordaje de las RS posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 2001), por ello conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una RS alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social. Sin embargo, María Banchs (2001) articulando las categorías de género y las RS, admite que hay dificultad para que la sociedad empareje la idea de que la identidad masculina y femenina, el ser hombres y mujeres son construcciones socioculturales e históricas y que los cambios en las identidades y prácticas sociales culturalmente asignadas a mujeres y hombres son ágiles en algunos sectores, más que en otros.

Finalmente, Moscovici y Hewstone (1986) proponen tres tipos de RS en su carácter social. La primera que es de tipo hegemónico que se caracterizan por ser compartidas por los miembros del grupo en sociedades estructuradas. Dichas RS hegemónicas poseen prácticas comunes en las que se aterriza lo simbólico y lo afectivo, de tal suerte que en el proceso pareciera normarse hasta la uniformidad. El segundo tipo de RS son las autónomas o emancipadas que surgen con cierta independencia en el segmento que se generan y no son de tipo hegemónico. En tercer plano están las RS polémicas que surgen

de la controversia social, no son compartidas por todos, también juegan cierto papel de independencia como la segunda y pueden ser de tipo antagónico en unos grupos sociales e incluso excluyentes unas de otras.

Pero ¿cómo es que se forman las representaciones sociales? A través de por lo menos dos mecanismos a saber: la objetivación y el anclaje.

Conceptos clave

En este apartado se exponen las definiciones dos de los conceptos principales (objetivación y anclaje) para el estudio de las RS.

Objetivación

En la teoría de las representaciones sociales, el proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible. Este proceso implica a su vez tres fases (Jodelet, 1984):

- La construcción selectiva: es decir, la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Dicha selección se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos. Se retiene solo

aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores. De ahí que las informaciones con igual contenido, sean procesadas diferencialmente por las personas.

- El esquema figurativo: el discurso se estructura y objetiva en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras, es decir, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas.

- La naturalización: la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad. Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido.

El anclaje

El proceso de anclaje para Sandra Araya (2002), al igual que el proceso de objetivación, permite transformarlo que es extraño en familiar. Sin embargo, este proceso actúa en una dirección diferente al de objetivación. Si lo propio de la objetivación es reducir la incertidumbre ante los objetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el proceso de anclaje permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades:

- Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente.
- Instrumentalización social del objeto representado o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión.

La teoría del núcleo central

Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central —o núcleo estructurante— de una representación garantiza dos funciones esenciales:

- Una función generadora
- Una función organizadora

Por otra parte, tiene una propiedad. Constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio. En efecto cualquier modificación del núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación. Plantearemos así que la identificación de ese núcleo central permite el estudio comparativo de las representaciones. Para que dos representaciones sean

diferentes, deben estar organizadas alrededor de dos núcleos centrales distintos. La simple identificación del contenido de una representación es pues insuficiente para reconocerla y especificarla. Es la organización de ese contenido que es esencial: dos representaciones definidas por un mismo contenido pueden ser radicalmente diferentes si la organización de ese contenido, y luego la centralidad de ciertos elementos, es distinta.

Asimismo, la centralidad de un elemento no puede ser llevada exclusivamente a una dimensión cuantitativa. Al contrario, el núcleo central tiene antes de más una dimensión cualitativa. No es la presencia importante de un elemento que define su centralidad —lo que lo diferencia así de los «prototipos» de Rosch (1967) — es el hecho que otorga su significación a la representación. Podemos perfectamente concebir dos elementos cuya importancia cuantitativa es idéntica y muy fuerte —aparecen por ejemplo los dos muy frecuentemente en el discurso de los sujetos— pero uno está en el núcleo central y el otro no. Si la frecuencia de aparición no es así un criterio suficiente para determinar la centralidad, los últimos trabajos de Guimelli y Rouquette (1992) abren nuevas perspectivas interesantes. Según estos autores —y sus primeros resultados verifican esta hipótesis—, la importancia cuantitativa de algunos lazos (inducción) que mantienen un elemento con el conjunto de los otros aparece como un indicador pertinente de la centralidad.

El modelo de los esquemas cognitivos de base que utilizan permite en efecto calcular «la valencia» de cada ítem de la representación. Esta valencia es definida «como la propiedad de un ítem de entrar en un mayor a menor número de relaciones de tipo inductivo». Puesto que un elemento central determina la significación de los otros elementos su valor debe

ser pues significativamente más elevado que el de los ítems periféricos. Guimelli presenta en esta obra resultados que van en este sentido. Subrayando así que el análisis de una representación seguramente debe ser estructural. Este núcleo central está constituido por uno a varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado por otra parte por la relación que el sujeto —o el grupo— mantiene con dicho objeto, y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo. Según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación, el núcleo central podrá tener dos dimensiones distintas.

- Ya sea una dimensión funcional, desempeñando un papel determinante en la realización de la tarea o

- una dimensión normativa en todas las situaciones en que intervienen, directamente dimensiones socio-afectivas, sociales a ideológicas. En este tipo de situaciones, se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación. Por ejemplo, así es para la representación de la mujer en la sociedad, estudiada por P. H. Chombart de Lauwe (1963), organizada alrededor de lo que llama un «núcleo estático» constituido por estereotipos de fuerte valor afectivo, a más recientemente en el estudio de la representación del dinero efectuada por P. Verges (1992), organizada para algunos grupos alrededor de una visión moral de la economía, asociada a juicios sobre la ética y valores morales relacionados con la calidad de vida.

La identificación del núcleo central es igualmente determinante para conocer el objeto mismo de la representación, en el sentido en que, como le gusta formular a Claude Flament, «una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación de un objeto como saber primeramente cuál es el objeto de la representación». Observación fundamental en nuestra opinión: porque cualquier objeto no es forzosamente objeto de representación. Para que un objeto lo sea es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte a estén directamente asociados con el objeto mismo. Esta reflexión —desarrollada y enriquecida por el mismo en esta obra— lleva a C. Flament a definir dos grandes tipos de representaciones:

- Las representaciones autónomas cuyo principio organizador se sitúa al nivel del núcleo central.
- Las representaciones no autónomas, cuyo núcleo central se sitúa fuera del objeto mismo, en una representación más global en la que el objeto está integrado.

Los elementos periféricos de la representación

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función

están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más viva y concreto.

Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación. Los elementos centrales constituyen la clave de bóveda de la representación, los elementos periféricos desempeñan también un papel esencial en la representación. En efecto constituyen la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales (ídem).

- Función concreción: permiten en términos concretos la comprensión y transmisión. Integran la expresión del presente y crean un ambiente contextual particular.
- Función regulación: procuran la adaptación frente a la evolución contextual, es decir, otorga a los elementos nuevos una jerarquía menor, una reinterpretación que acomode y fortalezca al NCR.
- Función defensa: puede convertir, revertir, reinterpretar, transformar e incluso deformar para hacer funcional aquellos elementos extraños.

Flament (1989:209) propone que los elementos periféricos de las RS se convierten en un filtro que permite la adaptación, funcionamiento y permanencia del NCR. La importancia de éstos reside en tres funciones principales:

- Prescriptores del comportamiento y de posición del sujeto. Indican lo propio de la conducta.
- Modulación personalizada: Se ajusta al individuo o al contexto específico, siempre que encuentren compatibilidad con el NCR.
- Protegen. Ante la amenaza al NCR se activan defensiva o atacantes.

CAPÍTULO 3. Marco contextual

La región Tulancingo Hidalgo pertenece, administrativamente, al Departamento de Educación Telesecundaria del Estado, el cual corresponde al sector cuatro y en el que están incluidos los municipios de Acatlán, Cuauhtepic, Acaxochitlán y Tulancingo. Igualmente. Esta investigación se realizó durante el ciclo escolar 2013-2014.

Este trabajo se realiza en un contexto político, de alguna manera convulsionado, debido a la detención de la líder magisterial Elba Esther Gordillo acusada, entre otros cargos, por uso de recursos ilícitos y las formulaciones gubernamentales acerca de una Reforma Educativa que ha sido percibida por el gremio como una forma represiva-laboral. Debido a ello se registró un cierto recelo para aceptar entrevistas, contestar cuestionarios y menos prestarse al trabajo de grupos focales como había sido originalmente planeada la investigación. Sin lugar a dudas el acercamiento no ha sido fácil. Asimismo, las turbulencias internas del Sindicato en las que ha peligrado reiteradamente la hegemonía del líder actual y su separación abierta con los autonometrados líderes morales del sindicalismo estatal, han acentuado la suspicacia del gremio ante cualquier acercamiento investigativo, al considerarlo en algunos casos espionaje.

Por otra parte, al momento de desarrollar la investigación no se cuenta con precisión del número de docentes varones que integran la región, ya que los mismos encargados de las zonas escolares y del sector, ven con desconfianza y temor proporcionar datos que puedan ser utilizados de maneras adversas, por lo que sólo se cuenta con estimaciones cercanas a

los 200 maestros, de los cuales ciertamente participaron 117 y en algunos casos con cuestionarios incompletos.

Por otra parte, se tuvo la dificultad de acceso a las localidades que se caracterizan por ser eminentemente rurales y en las que el camino si bien existe, no es el más propicio para medios de transporte empleados en la ciudad, sin contar que muchas de las escuelas telesecundarias colindan con la sierra poblana y el estado de Tlaxcala y Puebla.

Metodología empleada

El estudio se vale de herramientas cuantitativas y cualitativas de ahí que el diseño metodológico es mixto, de carácter exploratorio, descriptivo y hermenéutico. La administración de cuestionarios y formularios jugaron un papel cuantitativo, mientras que observaciones y entrevistas complementaron la parte cualitativa y facilitaron la interpretación de los resultados. De acuerdo con las expectativas del trabajo, se procuró hallar el Núcleo Central de las Representaciones Sociales NCR/NCRS y las representaciones periféricas que sustentan y protegen.

Abric (1987) propone una estrategia explicativa más allá de un núcleo simbólico en su rol fundador, pues considera que el centro de las representaciones igualmente recupera valores, que no requieren aspectos figurativos, esquematización ni concreción. El

postulado parte de que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central que determina la organización y significación de las representaciones.

El núcleo central posee dos grandes funciones. Por un lado, es generadora y/o transformadora de significados y por otro es organizadora en razón a que el núcleo define los vínculos, unifica y estabiliza las redes de significados y suele ser además la parte más estable de la representación en el tránsito espacio temporal. Igualmente, Abric (ídem) identifica una dimensión de carácter funcional en el NCR que se revela en prácticas que hacen operativos aspectos estructurante. Una más, la dimensión normativa porque interviene como modelo y como medida de las situaciones socioafectivas, actitudes, estereotipos, etc. Asimismo, encuentra un NCR de carácter autónomo (duro) constituido por la experiencia del individuo y finalmente otra de carácter no autónomo en el contexto global y que no necesariamente se halla en el objeto representado.

Los elementos periféricos de la representación

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más viva y concreto.

Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están

jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación. Los elementos centrales constituyen la clave de bóveda de la representación, los elementos periféricos desempeñan también un papel esencial en la representación. En efecto constituyen la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales (ídem).

- **Función concreción:** permiten en términos concretos la comprensión y transmisión. Integran la expresión del presente y crean un ambiente contextual particular.
- **Función regulación:** procuran la adaptación frente a la evolución contextual, es decir, otorga a los elementos nuevos una jerarquía menor, una reinterpretación que acomode y fortalezca al NCR.
- **Función defensa:** puede convertir, revertir, reinterpretar, transformar e incluso deformar para hacer funcional aquellos elementos extraños.

Flament (1989:209) propone que los elementos periféricos de las RS se convierten en un filtro que permite la adaptación, funcionamiento y permanencia del NCR. La importancia de éstos reside en tres funciones principales:

- **Prescriptores del comportamiento y de posición del sujeto.** Indican lo propio de la conducta.
- **Modulación personalizada:** Se ajusta al individuo o al contexto específico, siempre que encuentren compatibilidad con el NCR.

- Protegen. Ante la amenaza al NCR se activan defensiva o atacantes.

Sujetos participantes

Los sujetos de estudios son profesores de telesecundaria de la región Tulancingo, en la que se incluye Acatlán, Acaxochitlán, Cuauhtepac y el mismo Tulancingo (Ver anexo1). El perfil profesional indica que todos tienen Licenciatura, cerca del 30% tiene estudios de posgrado, la edad fluctúa entre 26 y 53 años y entre 3 y 31 años de servicio, 71% se reconocieron casados viviendo en familia nuclear, 21% solteros de los cuales 21% vive con sus padres y hermanos y 79% viven solos, y 8% se declararon divorciados viviendo solos.

Sobre su nacimiento 28% son de la región, 21% de la sierra y huasteca hidalguense, 21% de Pachuca y el 30% de otros municipios del Estado. En cuanto a la escolaridad del papá 12% declara que tiene estudios profesionales y 6% truchos, 22% primaria completa, 28% primaria incompleta el otro 32% no sabe o su padre no tuvo escolaridad. Sobre la escolaridad de la mamá 14% tuvo nivel licenciatura completa, 15% licenciatura incompleta, 5% bachillerato completo, 6% secundaria incompleta, 7% secundaria completa, 29% primaria completa y 24% primaria incompleta. Como puede observarse el 82% de los padres no asistieron más allá de la primaria y el 60% de las madres igualmente, tuvieron acceso a la primaria solamente.

Lo anterior revela como casi la mitad de los profesores a pesar de haber nacido en Pachuca, Tulancingo o la región, es decir centros urbanizados en los que hay escuelas, no hay acceso a la educación. Los índices de escolaridad básica de su madre y padre (82% padres, 60% madres), evidencian los niveles de pobreza y marginación de los que surgieron. Además, cerca de la mitad de las entrevistas narran cómo la relación con sus padres es indiferente, distante o violenta, tal como recupera en sus experiencias Roberto Garda (2007) “si bien algunos mencionan que las creencias sobre la masculinidad son el motivo de su violencia, relacionan sobre todo sus causas con los momentos de dolor y malestar que sufrieron en la infancia y en otros momentos de su vida”

Por otra parte, en la intención de aproximarse a las raíces de la profesión los profesores identificaron al papá, maestro y mamá como personajes claves que influyeron para que fueran maestros, pero finalmente se decidió por vocación, circunstancia o influencia familiar. En este sentido habrá que recuperar en el análisis cómo es que el papá y el maestro influyeron más que la mamá, a pesar de presentar el 18% de acceso a estudios superiores. Es interesante recuperar cómo en algún sentido desacreditan la posibilidad de que su madre haya sido el motor de sus estudios y profesión, ya que los números dan cuenta de que el 29% de las madres tuvieron acceso a la educación superior, 11% más que los padres. Dicho de otra manera, puede leerse un escenario antagónico donde muchas madres accedieron a la educación, y la tercera parte hasta la universitaria, y los padres recibieron más educación básica, pero mucho menos universitaria. Parece ser que el ejemplo o exigencia de la madre sirvió en términos de escolaridad, pero no se reconoció.

Instrumentos

Para Abric (2001:54), básicamente existen dos tipos de métodos para acercarse al contenido de las representaciones sociales: los interrogativos y los asociativos. Entre los primeros se encuentran la entrevista, el cuestionario, el dibujo y la aproximación monográfica; ésta última puede incluir: encuestas sociológicas, análisis históricos, observación y técnicas psicológicas. Los métodos asociativos incluyen la asociación libre y la carta asociativa. Por otro lado, se encuentran los métodos que abordan la organización y la estructura cognitiva de las representaciones; entre éstos se encuentran: constitución de pares de palabras, comparación pareada, y los métodos de jerarquización de los ítems.

El instrumento se diseñó considerando los elementos necesarios que contextualizaran la condición actual y someramente histórica sobre el origen de su profesión, pero sobre todo que arrojaran datos sobre su masculinidad (anexo 1). El instrumento como tal solicita datos demográficos como edad, años de servicio, escolaridad propia y de sus progenitores.

Adicionalmente se colocaron dos tablas en las que se solicitó escriba 20 ideas, palabras o frases que vincules con la palabra “masculinidad” y con “ser maestro” en la idea de encontrar una identidad yuxtapuesta, equivalente o ajena.

Finalmente se aplicó una entrevista semiestructurada en la que el detonador fue “pláticame el recuerdo más ancestral que tengas”, posteriormente fue orientándose la entrevista a contextualizar tiempo, lugar, personas y circunstancias. Después de ello, se incentivó al sujeto para que narrara “qué pasó después”, igualmente promoviendo la narrativa

contextual para cada momento, lugar, persona o circunstancia en la que el mismo entrevistado hacía un alto o colocaba como episodio importante, así hasta terminar con un relato autobiográfico sin que el investigado lo hubiera entendido como tal.

Procedimientos:

Se ubicó espacialmente los municipios, escuelas, rutas de acceso a partir de los datos proporcionados por las zonas escolares de telesecundaria, asimismo la población de maestros de cada escuela, a fin de realizar un muestreo aleatorio simple suficiente y significativo, sin embargo, después de 4 meses de espera, no se contaba con el dato requerido, por lo que se procedió a recorrer cada escuela telesecundaria de los municipios Tulancingo, Acatlán, Acaxochitlán y Cuauhtepac. Se visitaron 40 escuelas y se aplicó el instrumento a 117 profesores de un cálculo de 200. En cuatro casos se contó con el infortunio de encontrar la escuela cerrada y las razones son porque se trata de escuelas de uno o dos profesores, en donde puede haber la posibilidad de que ambos tengan comisión o enfermedad o ambas y por ello, no hay quien atiende.

Algunos maestros recibieron el cuestionario y prefirieron contestarlo y entregarlo después, acto que tuvo un costo importante de tiempo y dinero, ya que las escuelas telesecundarias citadas son eminentemente rurales y el acceso complicado y en algunos casos no regresaron el cuestionario y en otros fue incompleto, pese a cuatro visitas al mismo lugar en tres escuelas.

La justificación de no hacer el muestreo aleatorio obedece a que a la fecha no se cuenta con el listado de profesores de cada escuela, pues no fueron entregadas por las autoridades. Otra condición desfavorable fue las circunstancias nacionales de Reforma Educativa y los momentos de tensión sindical de la Sección XV del SNTE estatal que generaron desconfianza y paranoia en la población de estudio. Además, hay que reconocer que las entrevistas recogidas fueron de maestros que se caracterizan por su apertura y colaboración, rasgo eminentemente importante a considerar en el análisis de las entrevistas

Se aplicaron 14 entrevistas con duración entre 96 y 150 minutos. Todas ellas a los profesores que contestaron el cuestionario y se anotaron voluntariamente a una entrevista posterior que regularmente se hizo en cafeterías y centros comerciales con áreas de alimentos de Tulancingo, Cuauhtepic y Pachuca.

El tratamiento de los datos recogidos en el cuestionario tuvo que ajustarse a la hora del análisis en razón que la tabla “ser maestro” incrementó sensiblemente el trabajo no sólo de captura, sino de interpretación y análisis, por lo que se reconsiderará su pertinencia si hubiese necesidad de profundizar el tema, ya que las limitaciones de tiempo principalmente pueden ser el principal freno a los términos institucionales.

La tabla de “masculinidad” se trabajó bajo la metodología sugerida por Abric (2001), para el análisis de las Representaciones Sociales y particularmente centrada en la obtención y explicación del Núcleo Central de la representación: Se aplica la técnica que sugiere un

listado de palabras, frases o ideas relacionadas con la masculinidad (en este caso), luego discriminar por su importancia las más y menos importantes, para así ir descartando bajo un replanteamiento del propio sujeto, los cognemas y su importancia para reconocer la masculinidad.

El primer tratamiento de los datos consistió en caracterizar las condiciones demográficas, de situación y origen de los profesores en cuestión. El segundo paso requirió de la captura de 2221 de 2340 cognemas que debieron ser capturados bajo el supuesto de completud, sin embargo no fue por las razones expuestas. Se empleó una hoja electrónica simple para la captura y horizontalmente se colocaron cada uno de los datos obtenidos, de tal suerte que cada línea expresa un cuestionario incluyendo las palabras, ideas o frases en el orden que se presentaron y después como se jerarquizaron por el propio sujeto. Esta última de tabla cambió de posición para el análisis, ya que se estableció por columna cada cuestionario, a fin de dejar los renglones para la jerarquía propuesta por el sujeto.

Posterior a ello, se colocaron filtros de alfabeto y contadores por renglón y columna, según el caso, para encontrar alineadas alfabéticamente las palabras y reconocer así mismo con ayuda de los contadores automatizados, la frecuencia de éstas. Una vez reconocidas, se procedió a un primer agrupamiento de Cognemas en función a las redes semánticas y etimológicas que les pertenecen. De ésta forma, se encontraron 49 categorías básicas, representativas por su frecuencia.

Sin embargo, con base a la experiencia clínica propia en la aplicación de test y estudios en psicometría, se realizó una variante a la propuesta de Abric ya que se ha encontrado

que las respuestas de un re-test difieren, aunque no de manera significativa en los resultados, por ello se da un tratamiento diferenciado a las palabras que surgieron de la improvisación y de la jerarquización y en el análisis de los resultados y discusiones se expondrá las razones. Es decir, se generaron tres condiciones básicas en éste estudio: por un lado la categoría del cognema encontrado por su frecuencia, segunda condición, por los 5 primeros cognemas escritos de manera libre y finalmente por la tercera condición para los 5 primeros cognemas jerarquizados como más cercanos a la palabra masculinidad.

CAPÍTULO 4. Representaciones sociales de la masculinidad entre profesores de telesecundaria de la región Tulancingo Hidalgo

Núcleo Central de las Representaciones Sociales

Las representaciones sociales de la masculinidad para el universo de estudio se encuentran focalizadas en la fuerza-fortaleza, que como se sabe constituye una lógica fundacional que considera valores o preferencias de facto. De acuerdo a Abric (1987) fuerza-fortaleza es el eje de la representación social que permitirá explicar la organización y significación de las representaciones tal como se presenta enseguida:

En el caso particular, puede advertirse como el sufrimiento y abandono son condiciones previas para que la fuerza-fortaleza aparezca dentro de la narrativa de manera muy clara en tres entrevistas: Adán sufre la pobreza y es obligado a crecer su adolescencia dentro de un internado donde se enseña la responsabilidad y se padece durante el primer año la hostilidad de los más adelantados: son llamados “chivos”, levantados con agua fría, despojados de su comida, obligados a realizar conductas denigrantes pero al final su fuerza-fortaleza le permitió salir bien librado. Para Roberto que es llevado por su hermanan mayor a un orfanato de Pachuca a pesar de no ser huérfano pero debido las condiciones de violencia extrema y pobreza es recibido en la institución y sobrevive por su fuerza-fortaleza. Chetos es criado por la banda en el cerro de Cubitos de Pachuca bajo

el techo de un automóvil abandonado y desvalijado y su fuerza-fortaleza lo llevan a ser director del plantel más grande de la zona de Cuauhtepac.

Fuerza-fortaleza es el cognema que genera significados a la adversidad, organiza y transforma las experiencias desfavorables, pero también dota de sentido a otros cognemas como a responsable-responsabilidad. Aquí vale recuperar aspectos colectivos transhistóricos plasmados en el cine en una cinta de Emilio Gómez Muriel titulada “Simitrio” donde la responsabilidad y sabiduría de un hombre entrado en años y ciego, por fuerza-fortaleza soporta penurias perpetradas por sus alumnos. Al final le dice a Luís (el último de los Simitrios) que miles de Simitrio se han llevado parte de él y confía su destino en su alumno arrepentido.

El NCR define vínculo con otra categoría semántica hombre-hombría. El dicho mexicano que dice que “el hombre es feo, fuerte y formal” estructura de manera casi monolítica el aspecto ontológico de la representación social y la masculinidad: “el hombre es” ¿Qué es el hombre?, es feo. Es feo porque se define a partir de lo que no es: bonito como la mujer. ¿Qué es el hombre? Fuerte.

La fuerza-fortaleza unifica y estabiliza redes de significados. El primero de ellos, panfleto sindical: fuerza y unidad. Se ha reiterado ambos conceptos viéndose incluso de la tecnología, pues en Hidalgo desde 2013 se dotó de un teléfono celular con conectividad por escuela a cada representante local del sindicato promoviendo la comunicación directa y sentido de unidad. En efecto, las noticias del sindicato llegan en horas a más de 40000 trabajadores afiliados en Hidalgo, tengan o no de manera personal acceso a las TIC.

Ningún otro sindicato en América Latina tiene esa presencia política que incluso se representa en un Partido Político. En Hidalgo (2016) la gubernatura se obtuvo en alianza con este Partido-Sindicato. Lo anterior igualmente teje de manera funcional aspectos estructurales y estructurantes muy característicos del gremio magisterial.

El NCR fuerza-fortaleza posee dimensiones normativas porque horma situaciones socioafectivas. En la zona escolar de Cuauhtémoc el día del maestro se celebra desde la mañana con actividades deportivas. La fuerza-fortaleza modela la celebración que se concreta en el juego deportivo. El aspecto normativo-estructurante lleva hasta convertir por una semana otra celebración estatal: los juegos magisteriales. En efecto, se suspenden labores docentes al menos tres días del año para celebrarlo, a pesar de ser sancionado por la ley en un calendario aparentemente inflexible de 200 días.

Primera periferia de Núcleo central

Bajo el esquema de Abric los cognemas de la periferia cobran significado a partir del NCR y a la vez, lo hacen posible y concreto. Responsable-responsabilidad es el primero de la periferia y ha permanecido en la retórica de manera enfática desde las Misiones Culturales en México que concreta la fuerza-fortaleza de la figura del profesor. En efecto, responsable-responsabilidad aparece desde la argumentación de la Ley General de Educación, Ley General del Servicio Profesional Docente, Plan de Estudios para secundaria 2011 y reiteradamente en los cuadernillos mensuales para el profesor en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Esta parte es particularmente interesante, porque las categorías Caballero-Caballeroso-Galante y Responsabilidad-Responsable expresan igualmente en la retórica, en el discurso oral. Prácticamente no hay profesor que se sienta, perciba o piense irresponsable o falto de caballerosidad aunque en términos de prácticas no necesariamente lo sea. De ahí que pueda inferirse que el profesor de telesecundaria es fuerte, porque se cree, piensa o siente responsable y caballeroso. Igualmente, como Simitrio valdría recuperar a Cantinflas en la cinta “El Profe” donde se rescata el sentido de responsabilidad-responsable y Caballero-Caballeroso-Galante de manera concreta en la diversidad de casos que se muestran a lo largo de la cinta siendo responsable y galante. Para el caso de los profesores de telesecundaria de la región Tulancingo se consolida como una práctica oral, socializadora. Es precisamente un caso donde NCR se mantiene, se regula y sintetiza con la misma periferia, pero con distintas prácticas sociales.

La siguiente categoría de la periferia “Físico y deporte” incluye los cognemas deporte, ejercicio, físico, estatura, fútbol, jugador y músculo; es una de las partes más cercanas de la concreción, de la función y de la vida del profesor. Tal como se enunció la festividad del día del maestro se celebra con deportes, los aniversarios de las escuelas y las fiestas escolares obligadamente contemplan “justas” deportivas. Se reiteran competencias de todo tipo a lo largo del ciclo escolar desde la ortografía, el Himno Nacional, día del medio ambiente, etc.,

Hombre- Hombría, responsable-responsabilidad son dos categorías que se tejen para que el NCR se mantenga, los profesores en cuestión 71% se reconocieron casados viviendo en familia nuclear, 21% solteros de los cuales 21% vive con sus padres y hermanos (familia nuclear). En términos de Representación social, la masculinidad en el ámbito escolar se refleja desde lo físico para el desempeño de “trabajos pesados” de la escuela y organizacionalmente como directores (aspecto visible). Las reminiscencias, o elementos latentes del patriarcado permean de manera importante el núcleo, en este caso como regulación y concreción. Es claro que viven latentes o manifiestos y que se hayan al interior de una cultura de inercias patriarcales, sin embargo, en este grupo de referencia no son la prioridad de los estudiados.

Razocinio-Razona-Racional-Entiende-Ideología-Inteligencia-Sabiduría y Habilidad
Astucia-Audacia-Destreza-Hábil-Sagacidad no son de ninguna manera figuras retóricas como responsable-responsabilidad. Si se considera que el 82% de los padres y el 60% de las madres de esos profesores no cursaron más allá de la primaria(según recoge el instrumento) y se encuentra que actualmente esos profesores todos tienen licenciatura y

cerca del 30% tiene estudios de posgrado, pues es claro que esa fuerza se materializa en escolaridad y estudio, el bajo desempeño del estudiantado en los estándares internacionales no es competencia de un sector de la población, sino de un complejo entramado políticas públicas fallidas de muchas décadas.

Segunda periferia del Núcleo central

Tal como se enunció en la metodología se planteó a los participantes la posibilidad de reconsiderar la jerarquía de palabras de la primera ronda. En efecto, se obtuvo una reconsideración donde se esperaba plasmaran los mecanismos de defensa o también los recursos de defensa al NCR. En este último momento, las tendencias si fueron muy claras en cuanto al cognema Respeto-Respetuoso 40%, Trabajo 9%, Papá-Paternidad 8%, Inteligencia-Sabiduría8% y Seguridad 7%. Sin embargo, Márquez (2008) encuentra que en esa misma región la palabra “respeto” se inserta en múltiples circunstancias que dan distinto sentido a la palabra, de ahí que “respeto” significa:

- No intervención. Cuando existe alguna disputa en el grupo docente, algunos “respetan” al no participar del altercado.
- Reverencia. Durante la ceremonia cívica del lunes los “chamacos” no “respetan” el paso de la bandera.
- Obediencia. Si el alumnado recibe algún tipo de mandato para “comportarse” y no lo hace, “no respeta”.
- Saludo. Como anécdota una maestra dijo que “los niños no respetaban” porque le hablaban de “tú”. Ahora “ya respetan” porque le dicen “usted maestra” y no “tú maestra” (al referirse de una comunidad de habla ñhãñhú en la que no existe esa forma idiomática).
- Sumisión-Acatamiento. “los alumnos no respetan ni a los padres” cuando los mandan a hacer los quehaceres.

- Rendimiento-Sometimiento: “a los más pequeños se les llega a pegar para que aprendan a respetar a la gente mayor”.

El asunto del “trabajo” como defensa del núcleo es de suma importancia en razón a que juega un espacio imprescindible de la vida adulta, es una escalera de ascenso social, económico y político, pero el hecho de aparecer como una defensa seguida del respeto, nos da cuenta de es quizás la más específica de todas y está conectada principalmente con unos roles profesionales determinados, circunstancias compartidas por el grupo en cuestión, donde se pueden proclamar precisamente la no intervención, obediencia, sumisión-acatamiento y rendimiento-sometimiento, que al final sugieren un espacio ordinal o jerárquico, de poder, comunicación y significados. Inteligencia-Sabiduría y Seguridad guarda lógica semántica con la utilidad de la defensa del NCR. Desde la perspectiva labora igualmente ha de reconocerse que el trabajo no significa lo mismo para el que inicia, lleva media vida laboral o casi su jubilación: mientras que para uno que inicia significa acceso a la libertad económica, social y económica desde su propia casa, el que tiene media vida laboral tiene tres posibilidades que determinan el tercer momento, descenso, permanencia o ascenso que incluye insatisfacción o entusiasmo y gusto por la actividad.

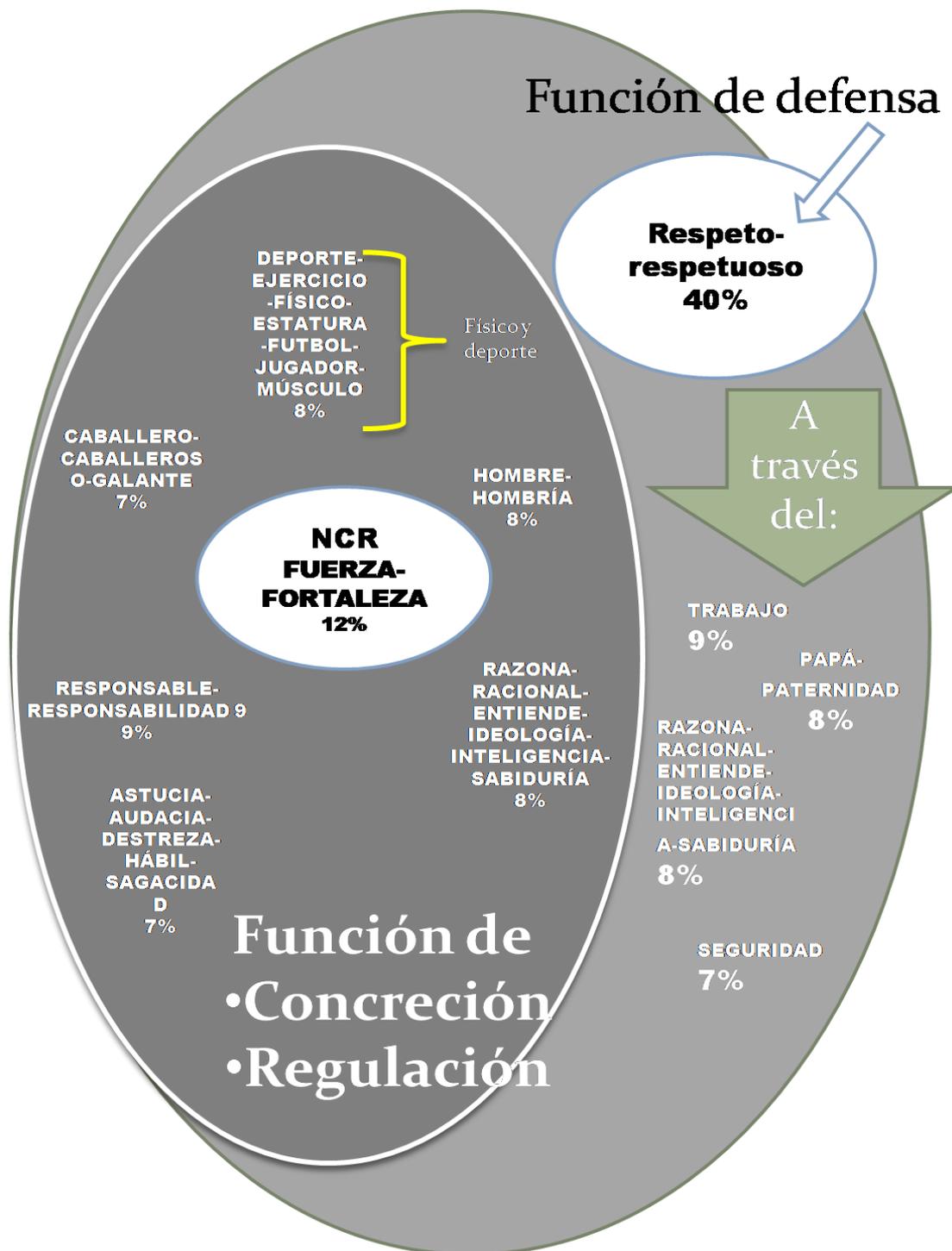
Fuller encuentra una estrecha asociación entre la masculinidad y el trabajo. En su opinión no tener un empleo o no producir cuestiona frontalmente la hombría (no la virilidad) de un varón. No tener trabajo significa la muerte social de un varón porque pierde estatus

(honorabilidad), lo conduce a la dependencia (femenina) y le impediría cumplir con su parte en el contrato social.

Como puede observarse (anexo 3) es la parte de todo el diagrama más sólida y consistente, porque revela un consenso muy sólido sobre cómo defender su fuerza-fortaleza masculina: el respeto. Como se advirtió anteriormente este cognema posee diversos significados, lo cual hace sugerible su estudio, de tal suerte que lleve a la comprensión más amplia de las RS de la masculinidad.

Enseguida se presenta esquemáticamente los resultados analizados:

Es decir:



Conclusiones

En relación a la generación de los primeros resultados es fácilmente reconocible que si bien existe un Núcleo Central de la RS como lo es la Fuerza-Fortaleza, existe también una diversidad enorme para concretar el mismo Núcleo. Dicho de otra manera, el dinamismo identitario del profesor de telesecundaria de la región Tulancingo no permite establecer con claridad algún tipo, es decir que pueda pensarse estándar o uniforme, sino todo lo contrario.

El análisis numérico preliminar de los datos obtenidos como Cognemas, eran lo suficientemente dispersos y variables como para proponer un tratamiento alternativo a la metodología propuesta por Abric (2001), es por ello que se trabajó en tres momentos: los que por moda existieran en el universo, los primeros evocados y los primeros reflexionados. Este último momento se basa en la experiencia clínica y de evaluación psicológica de más de 20 años, donde se ha visto que se aplica un re-test o al sujeto se le cuestiona sobre si es definitiva su respuesta, generalmente la cambian, dejando de esta manera los mecanismos de defensa expuestos y con ello, identificar con mayor nitidez momentos de objetivación. Cada una de las producciones de puño y letra, si se les quisiera considerar como proyecciones psicoanalíticas, revelarían aspectos similares desde lo particular, lo que llamaría Abric NCR autónomo.

Núcleo Central de las Representaciones Sociales con 12% del universo de consenso parece relativamente débil, lo que generaría a partir de ello, por lo menos las siguientes consideraciones:

- El NCR se encuentra en tránsito,
- El respeto como recurso de defensa del núcleo está siendo empleado ante las circunstancias de inestabilidad laboral para los maestros.
- Se percibe agitación interna del sindicato y por eso aparece el respeto como mejor defensa a la fuerza-fortaleza del grupo regional.

Algo que debe considerarse con atención es el hecho de que la fuerza-fortaleza ya hayan sido elementos constitutivos de los profesores antes de ser profesores y de alguna manera encajaron en la ocupación profesional, donde las condiciones y circunstancias les permitieron llegar. Esta fuerza-fortaleza asociada con las representaciones sociales de la masculinidad sirvieron de alguna forma para hacer resilientes a los niños que más tarde serían profesores. Ejemplos de resiliencia son los profesores entrevistados Adán que creció en la normal rural “el Mexe” en el valle del mezquital o Roberto que fue llevado a un orfanato en calidad de huérfano sin serlo, o Chetos que se salió de su casa por tanta pobreza y maltrato y creció al cobijo de la banda de Cubitos en Pachuca. Chetos dice que reprobó tres años primero, igualmente segundo y tercero. Declara que fue expulsado de la escuela a los 16 a pesar de no haber terminado la primaria (minuto 4:30- 4:50 de la entrevista). Hoy los tres llevan una vida decorosa y parece feliz. Sin embargo no siempre fue así, Cuando Adán ingresó a la Normal del Mexe era “chivo” o de nuevo ingreso,

costumbre que hasta el ciclo escolar 2000-2001 prevaleció. Los estudiantes de nuevo ingreso eran recibidos con violencia: les cortaban el cabello, los golpeaban, los tiraban al río (río de aguas negras o residuales provenientes del Distrito Federal y Estado de México), igualmente acostumbraron tomar un vaso escupir dentro y obligar a los “chivos a beberlo” (1:05’’26-1:06’’32)

Es de suma importancia recuperar la segunda periferia en razón a que goza del consenso del profesorado como principal recurso de defensa ante su fuerza fortaleza de la masculinidad. Tal vez el NCR no sea el más sólido y comparta con la primera periferia sus posibilidades de núcleo, pero lo que sí que claro para los profesores, es la noción de respeto.

Por otra parte, vale la pena encontrar **los cambios** las RS de la masculinidad y en este sentido la noción de proveedor identificada como la principal RS de la masculinidad tradicional no aparece como núcleo de RS entre profesores, pero no hay que olvidar que defiende su núcleo como padre, trabajador que busca la seguridad de una manera pensada, racional, inteligente, como lo propone el cognema compuesto.

En cuanto a las **transformaciones** de las RS de la masculinidad pueden verse en un carácter regularmente dócil que como soporte y defensa emplea la inteligencia, que se vale del deporte, ejercicio, futbol, etc., para soportar de una manera socialmente aprobada su propia identidad. La masculinidad se actualiza a través de guiones contenidos en múltiples discursos sobre masculinidad. El cuerpo juega un rol fundamental, porque se convierte en el locus donde se construye y se produce el aprendizaje del género (Ruiz

Bravo, 2000). El cuerpo masculino está construido alrededor de la fuerza. De ahí la importancia del deporte, como un vehículo, como una manera de construir cuerpos fuertes. El fútbol es un juego de reglas estrictas donde se compete por el dominio del espacio y por la primacía, contiene las reglas básicas de la interacción entre varones. Este deporte se identifica con los valores nucleares de la masculinidad ya que se instala en el cuerpo para producir vigor y moldea la sensibilidad entorno a los valores masculinos: competencia entre varones, lealtad al grupo y exclusión de lo femenino. Desde su primera infancia el niño aprende que el fútbol es el deporte viril por excelencia (Fuller, 2001). La fuerza-fortaleza como corazón identitario. Igualmente, carácter político que implica la fuerza-fortaleza, dentro de las representaciones sociales de la masculinidad hegemónica se ven claramente sublimadas y transformadas como colectivo a través de un partido político, es decir el poder político y económico del patriarcado se ha sublimado como fuerza-fortaleza en un sindicato, en un partido político.

De las reminiscencias de la infancia Adán recuerda a dos de sus profesores: uno de la primaria y otro de la normal con el que jugaban mucho. El juego era “picher”, parecido al béisbol, en donde perdía si les tocaba la pelota después de haberla arrojado con un golpe lo más lejos posible y que por cierto “arrojaban con mucha fuerza”.

En cuanto a **las continuidades de la masculinidad tradicional** es muy claro que ser “feo, fuerte y formal “como lo expresa Toño en una entrevista, conlleva toda la masculinidad tradicional y explica de manera clara lo que es la masculinidad: lo que no es femenino. Si la mujer es bella para ser hombre hay que ser feo. Cree que el hombre (Hombre- Hombría)

“No es bonito como mujer”, pero eso sí, fuerte (hombre-hombría) y formal (Responsable-Responsabilidad, Caballero-Caballeroso-Galante).

Las ideas que subyacen las RS de la masculinidad está que razona, (Racional, Entiende, Ideología, Inteligencia, Sabiduría). En la narrativa de Adán, recuerda que su padre que era el secretario ejidal, además de “leer y escribir bonito” sabía escribir a máquina, por eso trabajó en la presidencia municipal, haciendo oficios y llenando libros manuscritos en el registro civil. En el caso de Chetos, su padre no sabía leer, pero era “muy, muy listo” (CH, 2:28-2:34) igual que violento.

Igualmente, el trabajo como RS de la masculinidad significa ser digno, ser capaz y ser responsable, las tres cualidades que caracterizan a la hombría. El trabajo sería el eje que define la vida de los varones, les confiere orden y dirección y les proporciona identidad pública. Ingresar al mundo laboral significa adquirir un lugar preciso en el orden social para convertirse en alguien. Adán cuando tiene 13 años es llevado a una escuela agrícola en Huichapan y a las 6 de la mañana, cortaban el zacate congelado de invierno, igualmente “responsable y estudioso porque no podían tener menos de ocho, o eran expulsados. Tenían” la cultura de la superación”, tratando de ser mejor”

Un aspecto presente en los profesores de telesecundaria es la paternidad. Los **sentimientos** presentes en las RS de la masculinidad de los profesores en la paternidad. Ser padre, por un lado, da derechos: el hombre es la autoridad en su casa, el jefe del hogar, el proveedor, el responsable (Valdés y Olavarría 1998); por otro le da sentido a su vida, a su trabajo, le obliga a madurar y le permite realizarse como persona; le dota de un proyecto por el que

vale la pena luchar. Los hijos significan perpetuar la familia, la continuidad del apellido y, en definitiva, la propia proyección, aunque a veces les cueste reconocerlo.

Los varones aprendieron qué se espera de un padre en la crianza a través de sus vivencias y las enseñanzas de su propio padre y madre. Los padres aparecen como personajes polifacéticos: por un lado, amados, queridos y respetados; por otro, temidos, lejanos y algunas veces odiados, sus comportamientos muchas veces son ambiguos, confusos; rectos en algunas ocasiones y tramposos en otras (Olavarría, Benavente y Mellado 1998 citado por Olavarría 2000)

El padre es una figura que se presenta a los ojos de los varones, muchas veces, con profundas contradicciones: puede ser cariñoso en un momento y en otro castigador; a veces es una persona respetuosa de su mujer, pero también un maestro en el uso del poder con ella y otras mujeres; amante de los hijos y distante de ellos porque están poco tiempo en la casa y trabajan, aunque algunas veces juegan o salen a pasear, porque quieren que sus hijos progresen y que sean más que él. Adán evoca un recuerdo recurrente en la casa antigua de sus padres, junto a un árbol de Huizache en donde su padre le regala una revista y le dice “léela”. Lo admiraba, llegaba del trabajo con zapatos brillantes y pantalón y camisa bien planchados”. Diferente al anterior, Chetos a pesar de haber sido maltratado y golpeado por su padre, lo justifica reiteradamente aludiendo que era la forma de educar (8:39) “y creo que nos educó bien”

Por su parte Chetos, recuerda que su padre “nos maltrataba”, él considera que era una manera de educarlo y por ello además lo llevaba a trabajar desde los seis años como ayudante de panadero. Él no sabía leer, pero era muy listo (1:55-).

Bibliografía consultada

- Abric, J. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Cultura Libre. México.
- Andrade, X (SF). Introducción Masculinidades en el Ecuador: Contexto y particularidades. Recuperado en 12 de dic 2014, de <http://www.flacso.org.ec/docs/samasandrade.pdf>
- Amuchástegui, Ana y Szasz, Ivonne (coord.). (2007). Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México. El Colegio de México A.C. México.
- Amuchástegui, A. (2006). Masculinidad(es): los riesgos de una categoría en construcción. En Debates sobre masculinidades. UNAM.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. FLACSO. Costa Rica.
- Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Siglo veintiuno editores, 23 ed.
- Banchs, M. (2000). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. Akademos, vol. II, nº 1, 2000, pp. 59-76.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. www.swp.uininz.ac.at/content/psr/psrindex.htm
- Bleichmar, H. (2006). Introducción al estudio de las perversiones: la teoría del Edipo en Freud y Lacan. Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores.

- Bourdieu, P., Hernández A. y Montesinos, R. (1998). *La Masculinidad. Aspectos Socio-culturales*. Ed. ABYA-YALA. Quito, Ecuador.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Recuperado en 22 de octubre de 2012, de <http://espanol.free-ebooks.net/ebook/El-segundo-sexo/pdf/view>
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Real Academia Española.
- Callirgos, Juan Carlos (2003). "Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina", en C. Lomas (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona: Paidós, pp. 55–82.
- Castro, R. (2011). *Enfoques y desafíos en los estudios de género y violencia*. Conferencia magistral. CES-COLMEX. Disponible en: http://ces.colmex.mx/2/images/multimedia/Roberto_Castro.html
- Castro, R. y Bronfman, M. (1993). *Teoría feminista y sociología médica: bases para una discusión*. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 375-394, jul/set.
- COMIE. (2003). *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Connell, R. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*, Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Connell, R. (2000). *The men and the boys*, Berkeley: University of California Press.
- Connell, R., Messerschmidt, J. (2005). "Hegemonic masculinity: rethinking the concept", *Gender & Society* (Estados Unidos), vol. 19, núm. 6, pp. 829–

859.Disponible en [http://www.engagemen-
me.org/sites/default/files/Hegemonic%20Masculinity-
%20Rethinking%20the%20Concept%20\(R.%20W.%20Connell%20and%
20James%20W.%20Messerschmidt\).pdf](http://www.engagemen-
me.org/sites/default/files/Hegemonic%20Masculinity-
%20Rethinking%20the%20Concept%20(R.%20W.%20Connell%20and%
20James%20W.%20Messerschmidt).pdf)

Criado, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En Latiesa, M. (ed.) El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos. Granada, España: Universidad de Granada.

Delgado, G. (2003). Educación y Género, en Estados del Conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Grupo ideograma editores. México.

Echeverría, R. (2005). Ontología del Lenguaje. Comunicaciones Noreste LTDA, 6ª ed. 4ª Reimpresión. Chile.

Espejo, R. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como licenciados en educación básica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3365953.pdf>

Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. BarcelonaBuenos Aires-México: Paidós.

Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la historia. Revista Nexos en Línea. Recuperado el 10 de noviembre de 2013, de <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&v2print&Article=2100992>

Fuller, N. (2000). Paternidades en América Latina. Fondo editorial de la Pontificia universidad católica del Perú. Perú.

- Garda, R. (2007). La construcción social de la violencia masculina. Ideas y pistas para apoyar a hombres que desean dejar su violencia. En *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. El Colegio de México A.C. México.
- Gil, E. (2008). Representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad. En *Anuario de sexología AEPS*. No 10. Disponible en <http://sexologiaenredessociales.files.wordpress.com/2013/08/a10-5-gil.pdf>
- Godelier, M. (1986). La producción de los grandes hombres: Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea. Ediciones Akal.
- Gómez, Á. (2009). El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. En *Revista mexicana de sociología*, 71(4), 675-713. Recuperado el 26 de mayo de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000400003&lng=es&tlng=es.
- Gutmann, M. (1998). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. En *Revista de Estudios de Género. La ventana*, núm. 8, diciembre-, 1998, pp. 47-99. UG. Recuperado el 22 de octubre de 2014 en <http://www.redalyc.org/pdf/884/88411133004.pdf>
- Harding, S. (1989). Is there a feminist method? In: *Feminism & Science* (N. Tuana, ed.), pp. 17-31, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- IFE. (2012). Resultados nacionales de la Encuesta Infantil y Juvenil 2012. Recuperado el 22 de octubre de 2012, de:

http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe_ejecutivo_consulta2012.pdf

INEGI. (2012). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011. Recuperado el 18 de octubre de 2012, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/especiales/endireh/endireh2011/default.aspx>

Jiménez, M. y Figueroa, M. (2013). Representaciones sociales de la Masculinidad. CRIM-UNAM. Recuperado el 17 de octubre de 2014 de http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Fatima_Flores/8_Representaciones_sociales.pdf

Jodelet, D. (sf). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>

Julio, J.& Vas, Arnaldo M. (2009). Interacciones entre masculinidades: Microanálisis de actividad de investigación escolar en física. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 721-745. Recuperado en 21 de octubre de 2012, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000300004&lng=es&tlng=en

Kaufman, M. (1987). The construction of masculinity and the triad of men's violence. In: *Beyond Patriarchy: Essays by Men on Pleasure, Power, and Change*. (M. Kaufman, ed.) pp. 1-29. Toronto; New York: Oxford University Press.

Keller, E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.

Lamas, M. (1994). Cuerpo: Diferencia y género. *Debate Feminista*, Año 5. 3-33.

- Lamas, Marta (1996). "La perspectiva de Género" en La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8.
- Langton, R. (2000). Feminism in epistemology. En The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy. Cambridge University Press.
- Lerner, G. (1986). La creación del patriarcado. Press, Inc., Nueva York
- Lizama, V. (2008). Representaciones Sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de Pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial. En REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.6. No1. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521695>
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D., Blanco A. La teoría sociocultural y la psicología social actual. Madrid, España: Aprendizaje
- Martino, W. & Pallotta-Chiarolli, M. (2006). Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares, Barcelona: Octaedro.
- Mead, M. (1949). Macho y hembra. Caracas, Tiempo Nuevo.
- Mead, M. (1973) Sexo y temperamento en las sociedades primitivas. Barcelona, Laia.
- Mead, M. (1972) Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Barcelona: Planeta Agostini,
- Minello, N. (2002). Los estudios de masculinidad. En Estudios Sociológicos, vol. XX, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 715-732. Recuperado el 22 de octubre de 2014 en El Colegio de México
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. Perfiles educativos, 32(130), 25-48. Recuperado en 22 de octubre de 2012, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003&lng=es&tlng=pt.

Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. C. Monereo y J.I. Pozo. La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea.

Monsiváis, C. (2002). *Los 41 y la gran redada*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/print/54248>.

Montesinos, R. (1995). Cambio cultural y crisis en la identidad masculina. En El Cotidiano. No 68. UAM-I.

Montesinos, R. (2002). Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno, Gedisa, Barcelona.

Montesino, Rafael y Rangel Romero, Roxana. (2010). Democracia, educación y Género. Un reto social para el siglo XXI. El Cotidiano Mayo-Junio, pp.55-62.

Montesinos, R. y Carrillo, R. (2010). Cambio cultural y masculinidades emergentes. En Diásporas, Diversidades, Deslocamientos. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Mora Oropeza, María Elena. (2010). La perspectiva de género en la investigación educativa en México, en perspectiva de género para el desarrollo humano. Red de Posgrados en Educación A.C.

Moscovici, Serge (1997). Social representations. Theory and social Constructionism. En: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/mosc1htm>.

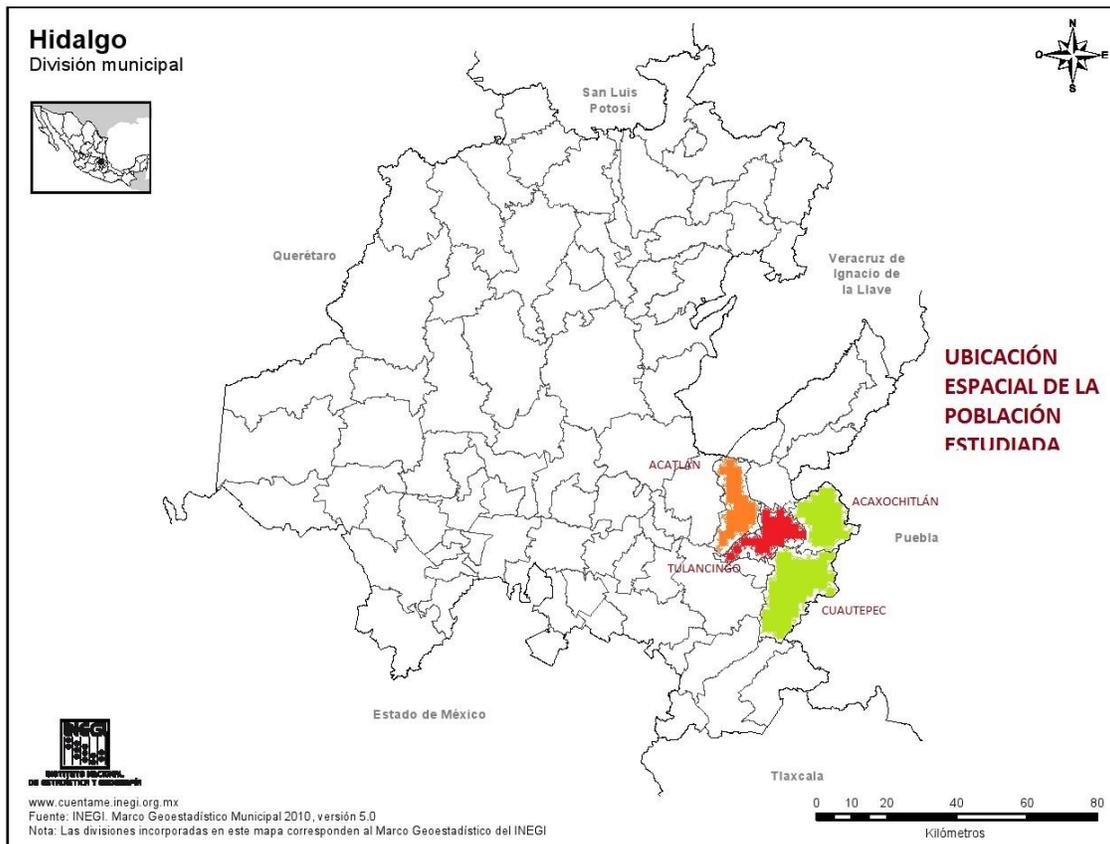
Moscovici, S. 1979. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

- Moscovici, S. y Hewstone M. (1986). "De la ciencia al sentido común" en S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- Núñez, G. (2007). La producción de conocimientos sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México. El Colegio de México A.C. México.
- Núñez, G. (2010). Concepciones de Género y Divorcio: Un Estudio Cualitativo con Hombres Urbanos. En Memorias del IV Congreso Nacional de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres.
- Olavarría, Benavente y Mellado (1998). Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes en Santiago. FLACSO. Chile.
- Parrino, R. (2007). Un espejo invertido. Los usos del poder en los estudios de masculinidad: entre dominación y hegemonía. En Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México. El Colegio de México A.C. México.
- Rubin, G. (1986). Tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología* , 95-145.
- Ruíz Bravo, P. (2000). Subversiones masculinas. Ediciones Flora Tristán. Lima.
- Sancho, J. et al. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1155-1189. Recuperado en 18 de octubre de 2012, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400008&lng=es&tlng=es.

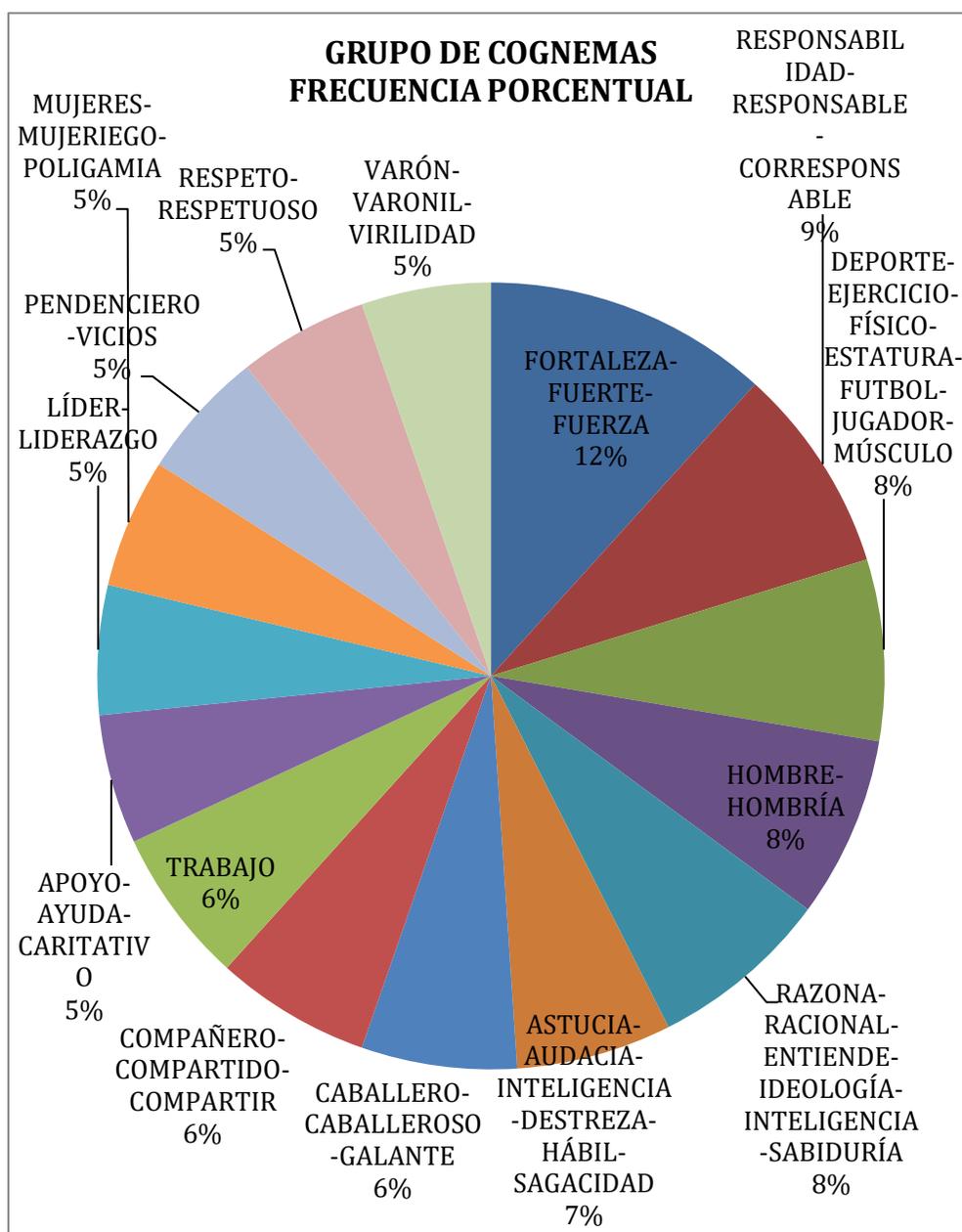
- Santander, P. (SF). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Cinta moebio [online]. 2011, n.41 [citado 2012-10-19], pp. 207-224. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2011000200006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0717-554X. doi: 10.4067/S0717-554X2011000200006.
- Scott, Joan W. (1996). El concepto de género, en Lamas M. (Comp.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Scott, Joan W. (2008). Género e Historia. Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Fondo de Cultura Económica. México.
- Shaft, A. (2001). Historia y verdad. Grijalbo.
- Stoller, R. (1964). A Contribution to the Study of Gender Identity. International Journal of Psychoanalysis (45): pp. 220-226.
- Valdés, X. (2000). Masculinidad en el mundo rural: Realidades que cambian, símbolos que permanecen, en Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Flacso, Chile.

ANEXOS

Anexo 1. Ubicación espacial de la población estudiada



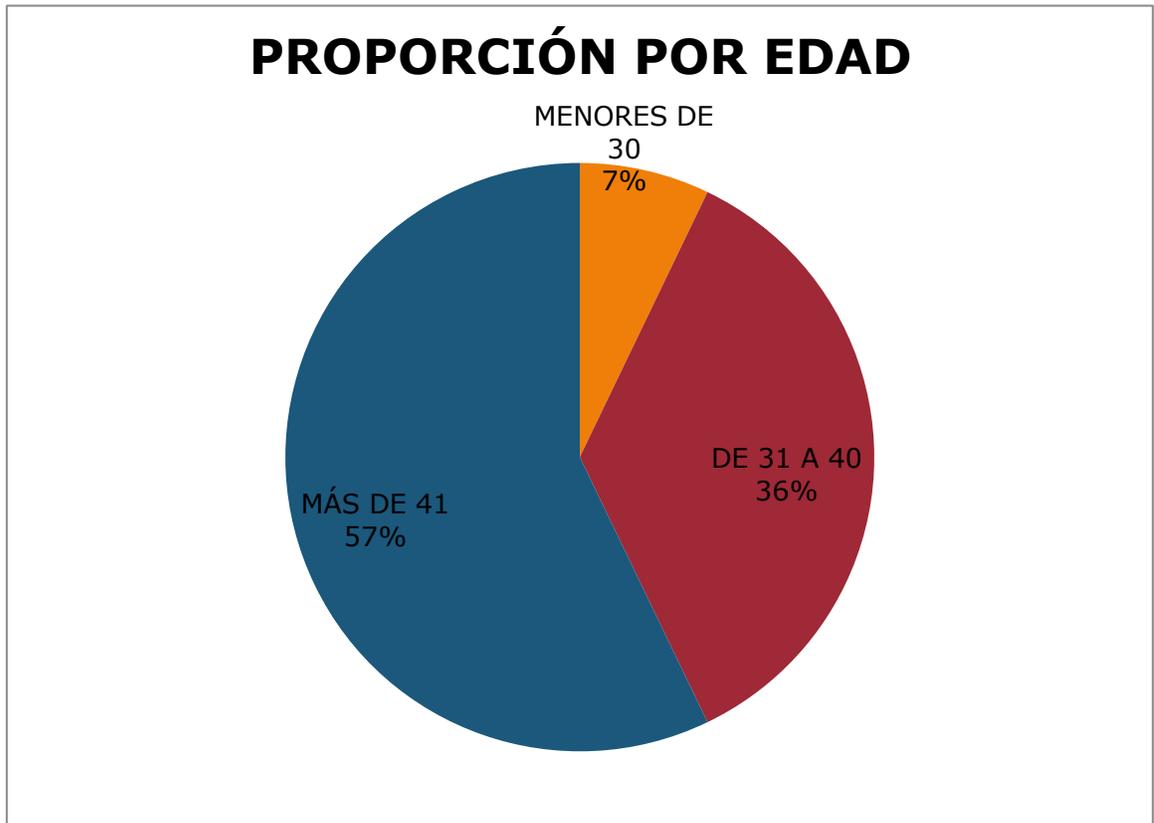
Anexo 2. Categorías/cognemas en juego de las representaciones sociales de la masculinidad



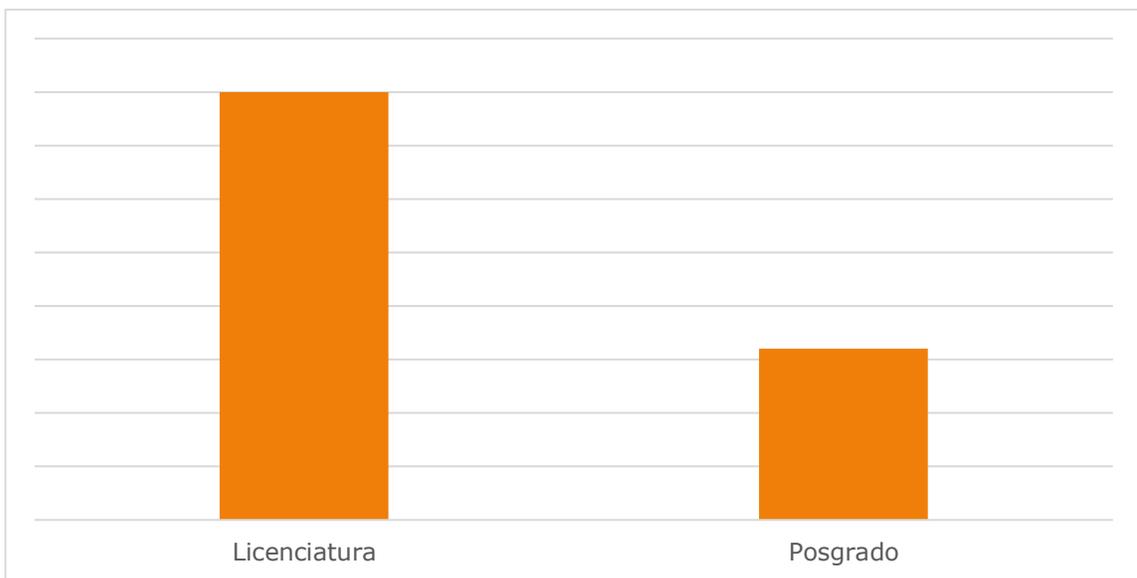
Anexo 3. Esquema de las representaciones sociales de la masculinidad



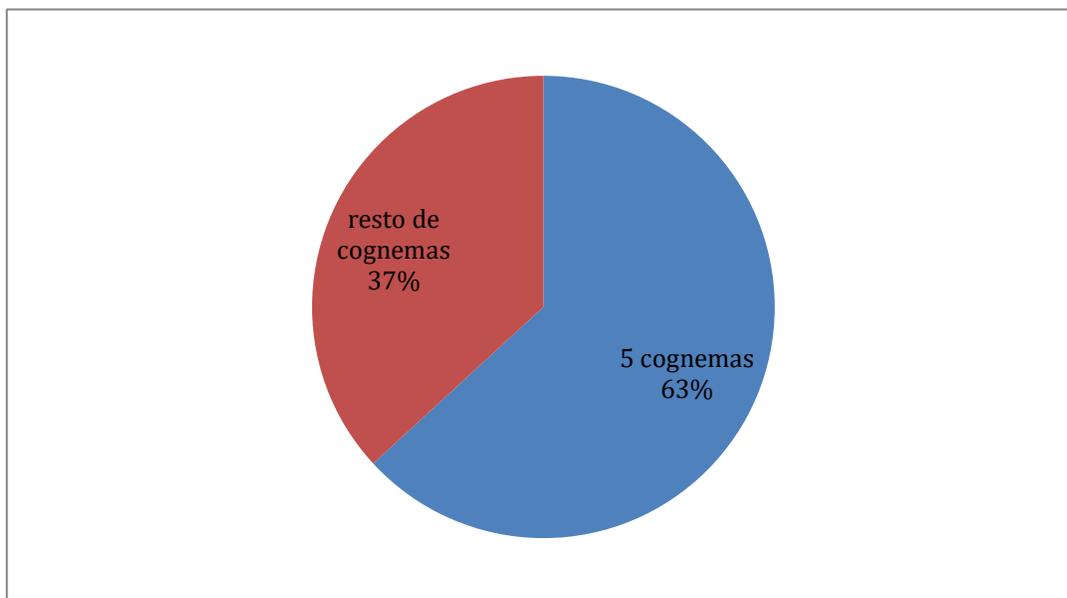
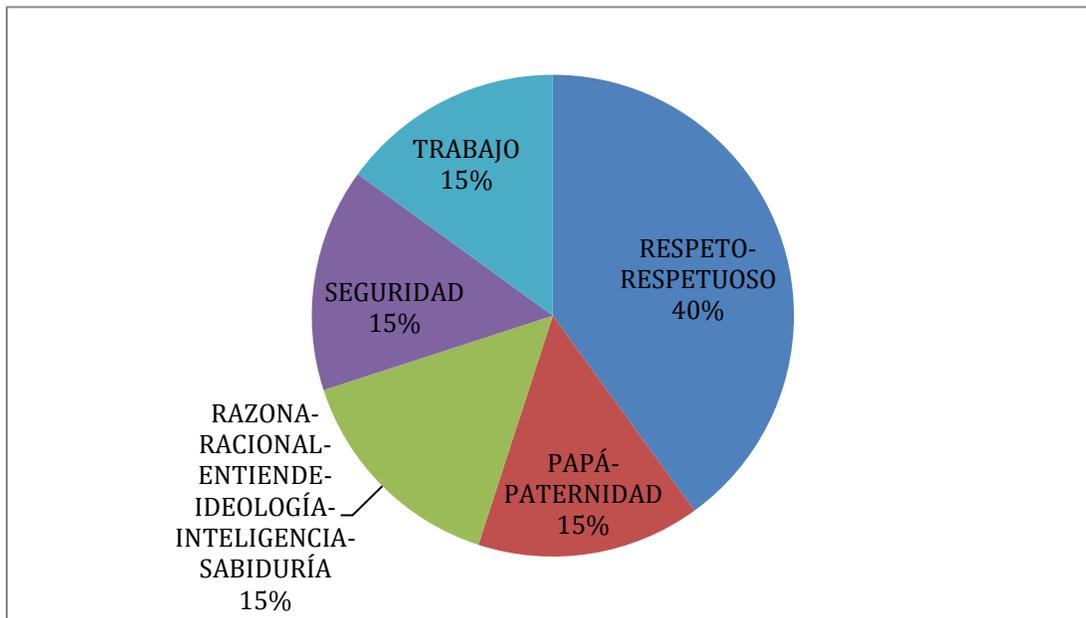
Anexo 4. Distribución de la población por edad.



Proporción de escolaridad de los profesores



Anexo 5. Tercer momento. Jerarquización. Mecanismos de defensa al NCR



Anexo 3: listado de las categorías por campos semánticos

		2	
1	Acción	4	Grande-grandeza
		2	
2	Agradable-alegre-empatía	5	Hombre-hombría
		2	
3	Amigo-amistad	6	Libertad
		2	
4	Amor	7	Líder-liderazgo
		2	
5	Astucia-audaz-inteligente	8	Mujeres-mujeriego
		2	
6	Aventura-aventurero	9	Organizar-organizador
		3	
7	Ayuda-ayudar	0	Papá
		3	
8	Caballero-caballeroso	1	Poder-política
		3	
9	Carácter	2	Protector-protección
1		3	Racional-razona-
0	Compañero	3	racionalizador

1		3	
1	Compartir	4	Reglas-reglas familiares
1		3	
2	Comprensible	5	Resistencia
1		3	
3	Compromiso	6	Respeto-respetuoso
1		3	Responsable-
4	Dar	7	responsabilidad
1		3	
5	Decisión	8	Rudo
1		3	
6	Deporte	9	Seguridad
1		4	
7	Palabra-voz-dar la palabra	0	Sentimientos
1		4	
8	Dominador-dominio	1	Sexo-sexi
1		4	
9	Educación-enseñar-ejemplo	2	Solución-soluciones
2		4	
0	Experiencia	3	Temperamento
2		4	
1	Formal-formalidad	4	Trabajo

2		4	
2	Fuerza-fortaleza	5	Valiente-valor
2		4	
3	Género	6	Varón-varonil

Instrumento de recolección de datos

El presente instrumento intenta identificar las percepciones de la Masculinidad entre los profesores de secundaria, con la finalidad de comprender la lógica de articulación y sus implicaciones sociales.

De antemano agradezco tu participación:

Instrucciones: Contesta según corresponda con datos, “√” o grupos de palabras:

Edad____ Años de servicio _____ Estado civil_____ Vives con: _____ Lugar de nacimiento: _____ Escolaridad (√)	Tuya	Papá	Mamá	Pareja (sólo si aplica)
Primaria incompleta				
Primaria completa				
Secundaria incompleta				
Secundaria completa				
Bachillerato incompleto				
Bachillerato completo				
Licenciatura incompleta				

Licenciatura completa				
Posgrado				
No estudio/ no sabe				

Personaje que influyó para que fueras maestro. (√)

Personaje	Casi nada	Poco	Mucho	Casi todo
Mamá				
Papá				
Tío				
Tía				
Hermana(s)				
Hermanos (s)				
Maestra				
Maestro				
Otro:				

Si quieres regalarme una entrevista posterior, por favor escribe sólo tu nombre_____

Es o fue maestra/maestro.	(√)
Mamá	
Papá	
Tío	
Tía	
Hermana(s)	
Hermanos (s)	
Otro: _____	

¿Qué decidió que fueras maestro?	√
Familiar cercano	
Familiar lejano	
Conocido	
Circunstancia	
Vocación	
Necesidad	
Otro: _____	

Escribe 20 ideas, palabras o frases que vincules con la palabra masculinidad.

1	De las 20 escribe las más importantes		
2	1		
3	2		
4	3		
5	4	De las 12 restantes elige las 4 menos importantes	
6		1	
7		2	
8		3	Escribe las 4 que quedaron
9		4	1
10			2

11			3
12		De las 8 restantes elige las 4 menos importantes	4
13		1	
14		2	
15		3	
16	De las 16 restantes elige las 4 menos importantes	4	
17	1		
18	2		
19	3		
20	4		

Escribe 20 ideas, palabras o frases que vincules con lo que significa “ser maestro”

1	De las 20 escribe las más importantes		
2	1		
3	2		
4	3		
5	4	De las 12 restantes elige las 4 menos importantes	
6		1	
7		2	
8		3	Escribe las 4 que quedaron
9		4	1

10			2
11			3
12		De las 8 restantes elige las 4 menos importantes	4
13		1	
14		2	
15		3	
16	De las 16 restantes elige las 4 menos importantes	4	
17	1		
18	2		
19	3		

20	4		