

Revista Aulas

Dossiê Gênero

Org. Adilton Martins



Revista Aulas. Dossiê Gênero. Org. Adilton Luís Martins. Nº 01. Campinas, IFCH, 2007.





**UNICAMP**

Revista Aulas é uma publicação da Linha de Pesquisa em História: "Subjevidades, Gênero e Cultura Material", alocada no programa de Pós-Graduação em História da Unicamp.

Todos os textos são de responsabilidade dos seus autores.

#### **EDITORES**

Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Margareth Rago IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. Adilton Luís Martins

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari  
IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Margareth Rago IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. Paulo Celso Miceli IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. José Alves de Freitas Neto  
IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. Glaydson José da Silva UNIFESP  
Conselho Consultivo

Prof. Dr. Alcir Pécora – IEL/UNICAMP

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto –  
FACED/UFRGS

Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim FE/UNICAMP

Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte – Doutor/UNICAMP

Prof. Dr. Carlos Jorge Gonçalves Soares Fabiao –  
Universidade de Lisboa

Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares – FEF/UNICAMP

Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal – FEUSP

Profa. Dra. Leila Mezan Algranti – IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Lourdes Conde Feitosa – Faculdades  
Integradas de Jaú

Prof. Dr. Luiz Carlos Villalta - FAFICH/UFMG

Prof. Dr. Luiz Fernando Ferreira da Rosa Ribeiro –  
IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Junior –  
CCHLA/UFRN

Prof. Dr. Edson Passetti – Faculdade de Ciências  
Sociais - PUC/SP

Profa. Dra. Néri de Barros Almeida –  
IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. Oswaldo Machado Filho – ICHS/UFMT

Profa. Dra. Patrícia de Santana Pinho –  
SUNY/Albany

Profa. Dra. Renata Senna Garraffoni – UFPR

Profa. Dra. Tânia Navarro-Swain – ICH/UnB

Prof. Dr. Elias Thomé Saliba – FFLCH/USP

Profa. Dra. Eliane Moura Silva – IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. Francisco Ortega – Instituto de Medicina  
Social/UERJ

Prof. Dr. Guilherme Amaral Luz – INHS/UFU

Prof. Dr. Jorge Coli – IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. José Rivair Macedo – IFCH/UFRGS

Prof. Dr. Leandro Karnal – IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Margarida Maria de Carvalho –  
FHDSS/UNESP/Franca

Profa. Dra. Maria Stephanou – FACED/UFRGS

Profa. Dra. Nauk Maria de Jesus - ICSA/UNEMAT

Profa. Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca –  
FaE/UFMG

Produção do site e concepção gráfica

Prof. Adilton Luís Martins



## SUMÁRIO

Apresentação .....	3
Gênero – Parceria de transformação do paradigma social para o desenvolvimento do cristianismo e da sociedade .....	7
Identidades subalternas: idade, classe, gênero e consumos culturais .....	31
As representações de Gênero em professores universitários .....	53
A (in)justiça relativa da acção positiva– A influência do género na controvérsia sobre as quotas baseadas no sexo .....	81



## APRESENTAÇÃO

Adilton Luís Martins  
Unicamp – Brasil  
[Adiltton@hotmail.com](mailto:Adiltton@hotmail.com)

Ela me conta que era atriz e trabalhou no Hair  
Com alguns homens foi feliz com outros foi mulher  
Que tem muito ódio no coração, que tem dado muito amor  
E espalhado muito prazer e muita dor

Caetano Veloso

O espaço da casa, uma sombra do sonho iluminista da igualdade. Assim, todos que trabalham com gênero procuram compreender esta sombra paradoxal ao masculino – eleito pelos próprios iluministas como modelo da sociedade racional, tolerante e igualitária:

*“de velhas tradições filosóficas ocidentais que tem construído sistematicamente e repetidamente o mundo de maneira hierárquica, em termos de universos masculinos e especificidades femininas”<sup>1</sup>*

Assim, a Revista Aulas, como meio tecnológico multimidiático de crítica científica, traz questões de gênero, que vão muito além das identidades do masculino e do feminino. Vamos observar o espaço da casa, lugar de violência de todas as formas. Violência física contra mulheres e crianças – corpos codificados por uma cultura de submissão e poder. Violência simbólica contra todos

*a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao*

---

<sup>1</sup>SCOTT, Joan estruturalista. Debate Feminista: cidadania e feminismo ( Edição Especial). São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1999. p. 203.

*juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na “fratura do eu”, a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais<sup>2</sup>.*

O espaço do lar é um lugar de submissão<sup>3</sup>, mas, também encontramos, a partir dos anos 50, as Ciências Humanas como uma máquina de guerra<sup>4</sup>, enfrentando a si mesmas, pois sempre foram obra do século XIX, máquina de domínio, máquina de agenciamento dos outros, das hierarquias entre corpos e subjetividades<sup>5</sup>.

A partir dos anos 1960, a mulher torna-se um objeto de preocupação nas análises sociais<sup>6</sup>, como afirma Alison Scott, “em sua fase inicial, uma das características desses estudos era o fato da mulher não ser problematizada com categoria social”. Mas, seria somente a mulher, vítima do machismo e do patriarcado? Esta é uma das questões elencadas sobre o corpo e o papel da mulher nos anos 70. Como os estudos de Kate Millet e tantos outros pesquisadores até, certamente, marcar o gênero como uma característica crítica, em 1989, com o artigo de Joan Scott “Gênero como categoria útil de análise”

Com gênero, homens e mulheres podem perceber que seus corpos são agenciados, e, nem sempre o poder do masculino, realmente, é uma fonte de existência autônoma e racional. Meninos choram! Não existe a “mulher” nem o “homem” em uma singularidade eidética. Há corpos diferentes em realidades diferentes, que hora os analistas podem agrupar, ora a individuação metodológica é a única forma de compreensão - ou de alteridade.

O que a Revista Aulas nos trás são resultados de pesquisas não apenas dentro do lar, mas, na fé, pelo artigo de Ester Onwunta e Karel T. August, University of Stellenbosch, e sua teologia feminista realizada na África do Sul. Aqui o gênero é uma categoria transformadora. Tomando o espaço público, Malvina Silba, da Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, pensa o gênero como uma categoria de identidade para etnografia de setores subalternos da sociedade; classe, idade e gênero convergem para compreender a situação do outro.

---

<sup>2</sup> BOUDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 205.

<sup>3</sup> DAVIDOFF, Leonore. *Worlds Between: historical perspective on gender and class*. Cambridge; Oxford: Polity Press, 1995.

<sup>4</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Paris: Éditions de Minuit, 1980. P.470

<sup>5</sup> FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo : Martins .Fontes, 1999

<sup>6</sup> SCOTT, Alison. *Gender as a revolutionary concept*. Amsterdam, 1988. p . 2



Das classes subalternas para o setor burguês por excelência, o mundo universitário. No artigo de Pablo Páramo, da Universidad Pedagógica Nacional, da Colômbia, a investigação recai sobre os professores universitários e as relações de gênero. Enfim, a teoria de gênero percebida como elemento articulador da ação das políticas públicas no artigo de Maria Helena Santos e Lígia Amâncio, do Centro de Investigação e Intervenção Social, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, de Portugal.

Estes aspectos são trazidos ao público internacional pela Revista Aulas, a partir da reedição do antigo dossiê “Gênero, Subjetividades e Cultura Material”, que agora foi desdobrado em outros. Mais ainda, o acesso ao importante vídeo aula de Margareth Rago<sup>7</sup> que trata de gênero e de subjetividade.

---

<sup>7</sup> RAGO, M. (2007). Gênero e Subjetividade. Revista Aulas, IFCH, Unicamp. 01. Disponível em [www.unicamp.br/~aulas/genero](http://www.unicamp.br/~aulas/genero)



## GÊNERO – PARCERIA DE TRANSFORMAÇÃO DO PARADIGMA SOCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO CRISTIANISMO E DA SOCIEDADE

Ester Onwunta e Karel T. August  
University of Stellenbosch, África do Sul

[kta@sun.ac.za](mailto:kta@sun.ac.za)

### Resumo:

Esta pesquisa foi realizada para o caso parceria de gênero como parte integrante da teoria do desenvolvimento participativo centrado nas pessoas. Ao longo dos anos, o desenvolvimento humano tem sido ensinado e praticado de diferentes modos. No contexto contemporâneo Africano, gênero é um termo que é usado frequentemente e as vezes mal utilizado por muitas pessoas e organizações que estão envolvidas em programas de desenvolvimento. Este artigo apresenta um breve levantamento de algumas definições e pontos de vista sobre o desenvolvimento de gênero e defende uma abordagem holística para o assunto. Ancorado na parceria como um elemento essencial na missão cristã, isto é, a *missio Dei*.

### Abstract

This research article made the case for (gender) partnership as an integral part of effective people-centred participatory development theory. Over the years, development has been taught and practiced in different ways. In the contemporary African context, it is a term that is frequently used and even misused by many people and organisations that are involved in development programmes, which truncate rather than transform the people and communities they claim to develop. This article presented a brief survey of some definitions and views on development and argued for a holistic approach to development, one which is anchored on partnership as an essential element in God's mission; that is, the *missio Dei*. It highlighted the reasons for, ideals of and obstacles to true partnership in development.

## Introduction

Development is about change - a change that affects people and things in society. Therefore:

*social change is at the heart of the mission of the church where both men and women, being equally created in the image of God, benefit and are restored to full humanity. (Haddad 2003:430)*

Consequently, development is a process of social change in which gender is a strategic marker and partnership is central to any discussion on the mission of the Church. In pursuing such a discussion, the task before contemporary African theology and development experts is to opt for the understanding of mission as 'church with others' and '*missio Dei*', as expounded by David Bosch (1991). This new understanding is an attempt to locate mission in Africa as both a holistic and an engaging enterprise. Therefore, the aim of this article is to highlight the point that, in the African setting (cf. Bediako 2004:104), the role of women (the other) in development, and therefore partnership, is essential if development is going to be effective.

This point is at the heart of the mission of God - the *missio Dei* - and underscores the necessity for sound theological framework in the Church's engagement in any development process in Africa. As Bosch (1991) explains:

*Since God's concern is for the entire world, this should also be the scope of the missio Dei. It affects all people in all aspects of their existence. Mission is God's turning to the world in respect of creation, care, redemption and consummation. (p. 391)*

To this end, Rose Teteki Abbey (2001), a Ghanaian theologian, has suggested that African theologians need to examine African traditional metaphors of God, which are inclusive and have a sense of partnership in them. She has therefore come up with an example from the Ga people of southern Ghana, arguing that:

*God is traditionally known as Ataa Naa Nyonmo. This name does not only mean Father Mother God, it also implies and stresses maleness and femaleness of God. Seeing God as Father and mother emphasizes the creative power of God as opposed to the macho image which gives the idea of controlling power. Although the Ga Christians have adopted*

*and use this name, its etymology has little impact on their image of God. (p. 141)*

Herein lies the challenge: How can our understanding of God engender our sense of partnership in the development of human society? The point we are making here is that a holistic development of human society can only be realised through the partnership of women and men. As such, our argument is that ministry as partnership is necessary, not only for the Church as *koinonia*:

*but also to enable the Church to provide a model for society, which is grappling with the same issues of shared responsibility and accountability between its leaders and its people. (Kanyoro 1996b:156)*

This is especially true in Africa, where political and ecclesiastical leaders focus, all too frequently, on their own needs and are heedless of the common good of both sexes. This leads us to the subject of this article, which is the meaning of development in the Church and society and the option of partnership.

## What is development?

Development is obviously a complex and slow-moving process involving people, on the one hand, and the factors of production and organisation on the other. For Burkey (1993:39), 'It is obviously not a simple matter of an investment project here and a training programme there'. So there can be no fixed and final definition of development; but we can make suggestions of what development should imply in particular contexts. Thus, in the context of gender and development in South Africa, Haddad (2003) has clearly stated that:

*In order for the church to play any meaningful role in the development of communities, there need[s] to be a sound theoretical understanding of 'development'. Development, however, is not neutral but is a gender issue. Theoretical issues of gender and development need to be understood within the context of extreme poverty experienced by poor and marginalized South African women. (p. 427) In general terms, the ultimate purpose and practical foundation of development involves structural transformation of people and objects. As also observed by Bronkema, Lumsdaine and Payne (1998:110), development needs to*

*be concerned with building and cultivating human persons and communities as wholes.*

For that reason, Carmen (1996) has cautioned that:

*It is demeaning, dehumanizing and, therefore eminently anti-development to define people by what they are not: ignorant, illiterate, poor, powerless ... Development starts from the other end: from the power in the powerless, from the literacy (and oracy) in the illiteracy, from the ability in disability, from the formal in what the owners of development refer to as non-formal and informal. In other words, it sets out from where people are. (p. xii)*

In a similar vein, Wilson and Ramphela (1989) have this to say:

*... genuine development work is that which empowers people; which enables them to build organizations that, like a hydroelectric dam, pool their resources and generate power where previously there was none. (p. 262)*

Another definition that affirms the above is one which was issued by the United Nations (1982) in their report on development:

*... to connote the process by which the efforts of the people themselves are united with those of the government authorities to improve the economic, social and cultural conditions of communities, to integrate these communities into the life of the nation and to contribute fully to the national progress. This complex of processes is, therefore made up of two essential elements: the participation of the people themselves in an effort to improve their living, with as much reliance as possible on their own initiative; and the provision of technical and other services in ways which encourage initiative, self-help and make those more effective. (n.p.)*

In effect, it is development that is participatory, self-reliant and people-centred. The participation of people themselves in their own development is both an essential part of human growth and a process whereby the people themselves become aware of, and understand, their problems and

the social reality within which they live in order to effect lasting change at grassroots level themselves (August 1999:24). Through this process of conscientisation, people become aware of their own needs. They can embark upon self-reliant ventures where they themselves feel that they are contributing the maximum human, material and financial resources relative to their ability.

Hardly can we achieve this developmental success in our human communities without the partnership of men and women. But as we know, the road of partnership between women and men is not easy and there are still many obstacles to overcome. Indeed, there are still many chains to be broken as we strive to foster and authenticate partnerships between men and women which build and sustain gender justice in the Church and the wider society. According to Sheerattan-Bisnauth<sup>8</sup> (2004):

*For decades women have been working to educate the world that gender injustice is a critical issue in underdevelopment and that it hinders peace and justice. Yet today, despite the great threats to life and growing instability, gender justice is still marginal to many people who hold power in church and society. We are living in a world where there is growing perception that conservative values and notions are rising and efforts to address gender injustices are being increasingly challenged. Gender justice is one of the slowest developments in the world (including the church). (p. 7)*

How do we wriggle ourselves out of the shackles of gender injustice in development? How can we engender the spirit of true partnership between men and women in order to deal with the menace of gender injustice in church and society? What should be the ideals of such a partnership? What problems should we be aware of as we seek to engage in the process of building a true partnership between men and women in the Church and in communities in Africa and beyond? These are some of the questions on which we reflect below.

## Why partnership?

One may ask: Why partnership? It is obvious that in our world today partnership is needed if we must move forward as a human community in our social, political, economic and religious lives.

---

<sup>8</sup> Patricia Sheerattan-Bisnauth is the Executive Secretary of the Department of Partnership of Women and Men of the World Alliance of Reformed Churches (WARC).

Below are some of the reasons why we should engage in partnership. Edet and Ekeya (1989:9) have suggested that 'humanity will keep its image and likeness of God if both male and female work as a body'. But many factors try to deny women their equal worth as people created in the image of God.

Nussbaum (2000:1) observed that women in much of the world lack support for the fundamental functions of a human life. In many nations, women are not fully equal under the law: they do not have the same property rights as men; unequal social and political circumstances offer women unequal human capabilities. To bridge this gender divide calls for an understanding of the essence of partnership.

## It is God's purpose from creation

God's plan of differentiation of his creatures was not meant to be a disadvantage to others, but was meant to enrich one another. The whole of creation is immersed in community and interdependence. Beauty and splendour are manifested in the partnership of the created beings. God intended it so and the people created in God's image (women and men) are thus to live in the spirit of partnership. Unfortunately, one of the legacies of the Enlightenment paradigm in human history is the enthronement of 'autonomous individualism' and the neglect of community as a way of life. Autonomous individualism was not translated into gender equality with the result that patriarchy affected society throughout the 19th century, as well as the first half of the 20th century, leaving the Church, for most of its structures, practices and mission, very male-oriented.<sup>9</sup> Women have been the casualties of this development and it is therefore time we realised that because both men and women are baptised in Christ and are gifted by the spirit of mission and ministry, 'partnership of women and men, ordained or not, is the true image of the church of Christ' (Oduyoye 2001:86). The gifts of women and men are both necessary if the Church is to be whole and is to be the light of Christ to the world. As Rakoczy (2004) puts it:

*Partnership means working together, sharing responsibility, calling forth each other's gifts, caring for the life of the community. It does not mean excluding men in order to affirm women's gifts. (p. 224)*

This is why this article is pressing for partnership as a way of regaining our common humanity, restoring our community and also transforming God's creation, of which we are part. Mutuality is relevant only where partners recognise and respect each other; mutuality does not recognise

---

<sup>9</sup>



paternalism. Once women are seriously acknowledged as partners, as the body of Christ, then we can build a new Church. We agree with Ramodibe (1989:18) when she points out that men and women need to cooperate on the basis of mutuality. We need mutuality to build a new human community where everybody belongs.

## To foster community change

People who work in partnership can have an increased sense of power and determination to initiate change based on the knowledge they gain from the vastly different experiences and perspectives of their own members. Partnership can also put groups in a unique, powerful position to solve community problems in fighting crime and building developmental projects. One of the authors of this article, Ester Onwuta, remembers how, as Secretary of the local church Women's Guild<sup>10</sup>, she helped the Guild create awareness of the acute housing problem for the junior church workers, mobilising the men and women in the church to embark on a housing project which saved the community of believers from shame and unnecessary financial spending on rent. Partnership through collaboration with men can enable women do much for the Church and community.

Without partnership, it is almost impossible for any collaboration to take place. The old Israelite Prophet, Amos (Am 3:3), put it succinctly when he asked 'can two walk together without agreement?' Allen (1999:5) argues that the most effective way for the Church to effect social change in an urban context is to be what he labels a *church with the city*. This approach is incarnational and encourages the Church to enter into the life of the community and become partners with the community in addressing its needs. Yet, this kind of partnership requires sacrifice and risk that brings new challenges such as race, socio-economic differences, cultural and religious pluralism, and gender issues into the limelight.

However, we cannot build relationships without the understanding of our potential partners, and *we cannot achieve that understanding without a form of communication that goes by way of conversation*. Our mutual interdependence makes collaboration an imperative for mission and development. Mission, above all, means sharing: it is not that we have something to give and others have something to receive, but that there should be a 'fair balance' (2 Cor 8:13-14). The following story might be helpful in buttressing this point:

---

<sup>10</sup> The Women's Guild is an arm in the Presbyterian Church of Nigeria that embraces all the women. It often is called the Mothers' Union or Women's Fellowship in other churches.

*Some years ago, a group of British development workers was visiting the Sudan. They were told that the Sudanese pastors were in need of bicycles to make their rounds to the churches, and so they offered the church several hundred bicycles. The church was delighted with this offer, and asked what the church in the Sudan could do for Britain. 'Nothing', was the reply. 'Then we cannot accept these bicycles'. (Wickeri 2004:162)*

Sharing in mission is a two-way street that involves both self-emptying and empowerment. Even in building relationships, we must accept that others have something to offer, for no one has the monopoly on knowledge. With this in mind, we find the principle of reciprocity to be an important tool in building partnership and developing democracy.

## To strengthen democracy

Partnership helps to foster democracy. Politics and democracy are somehow interwoven, especially in the way we practice democracy in our context.

According to Kabeberi-Macharia (2004):

*Despite the increasing popularity of the concept and practice of democracy, engendered democratic governance is yet to be achieved. One reason being that democracy as we know it, still falls almost exclusively within the domain of politics which comes within the traditional definition of politics which is characterized as male dominated, specific to the 'public sphere' and therefore not necessarily women friendly. Again inequities between men and women are glaringly obvious in governance institutions with the balance heavily tilted towards participation of men more than women in key decision-making positions. (p. 96)*

Gender equality in governance is necessary to ensure that women have equal economic, social and political opportunities. The opinions and perceptions of women and men must be taken into account in formulating any decision or carrying forward any strategy (Kabeberi-Macharia 2004:97).

The views we are advocating here have implications for not only the nation - state, ethnic and tribal politics at various levels in Africa - but also for the state of women in democracy. Stressing the need to cultivate and deepen democracy and tolerance through dialogue and partnership amongst all citizens, both female and male, Eyo (1995) further asserts:

It is only in such a culture that leaders are tested and retained or thrown out according to the will of the people. It is only in such a culture that mistakes are made and corrected without social upheaval. It is only in such a culture that people are groomed to be tolerant of people of another language, colour, sex, ethnic group or clan, and to be able to give and take in periods of triumphs and failure. It is only in such a culture that Nigeria for instance can evolve to become a viable polity that inspires loyalty and patriotism. (p. 11)

The question is how a nation can enjoy democracy when its women are not allowed either to express their opinions or to participate or even contribute in matters affecting them? In a country where the majority of the population consists of women who face violence, poverty, illiteracy and inequality, how can democracy succeed? Most women hear about democracy but have never experienced it, either in their homes or in society at large. The way forward is thus only through genuine partnership.

Talking about polity, there is no gainsaying the fact that many of our Church structures are still authoritarian in practice and exclusive of some members, especially women. We need to democratise these structures so that men, women, boys and girls would freely unfetter their God-given talents and also participate in building a better society to God's delight. But as long as we fear and neglect partnership by excluding women from the key positions of leadership, autocracies and exclusions will continue to keep resources untapped, both in the Church and in the wider society.

## To foster peace

Peace is both a condition for and a result of effective development. Without peace, we will find it difficult to bring about development; yet, the goal of development is to produce peace (*Shalom*). For instance, effective and fruitful development can be elusive if there is war in the village, yet in the midst of the war we need to identify with the suffering people in order to bring peace and hope to them. So, partnership is a fundamental component in the process of peace building. Peace building maintains human infrastructure for relationships that are harmonious, synergistic, cooperative, responsive and mutually beneficial. When people are divided by their differences,

the patterns of relationships reinforce separation, fragmentation and divisiveness. Partnership between men and women provides a way of creating bridges across the chasms of our differences.

## To foster innovation

Through the process of partnership we will be able to create our world and its future as we connect with one another, sharing knowledge and know-how and building relationships. When we consciously focus attention on 'questions that matter' - for our organisations and communities - we are contributing to the evolution of the knowledge that we need to co-create the future. *We grow what we know individually and collectively using possibilities for mutual insight, innovation, and action that are already present, if only we are ready to look.* The innovative possibilities of the future can only be realised in our communities, nations and the entire world if we are willing to partner with one another. And all the talk about African Union, the African Renaissance or the much-announced 'African century' becomes viable only if we can engage in innovative partnership. In order to understand and achieve better results in the struggles of our lives, church and communities, we will need to work in partnership with others, including women.

## Ideals of partnership

There are a number of challenges one has to be on the lookout for, and be prepared to meet, for partnership to achieve its goal. Some of these challenges are mentioned and described in the subsections below.

## Equality

Equality is one of the end products of the search for truth. When that truth is actively sought by women and men in the atmosphere of justice, it brings with it an even greater spiritual freedom (Kopas 1986:192). What this means is that there can be no freedom for any of us until there is freedom for all of us. Therefore, as long as women are not free to relate with men as equal partners in human enterprise, the freedom and progress that men seek will also remain elusive. According to Eme (2004:6): gender justice is a necessary condition for social progress especially in a world where women have been grossly exploited, alienated, hated, dehumanized and psychologically devastated.'

The spirit of equality in partnership can restore women's self-worth, which has been long denied by age-old gender injustice. We must repeat here that equality in partnership does not mean

unhealthy rivalry but mutuality. And mutuality means that humans have a mission to one another. It is mutuality that makes development and progress possible in the sphere of inter-human relations. Mutuality and participation strengthen the life of the community and empower men and women in the struggle for a better human society. And for women, 'community is destroyed where there is no equality and mutuality' (Oduyoye 2001:85). Working as partners with one another requires that we begin with an affirmation of responsibility, solidarity and mutuality, both in the mission to humanity and our articulation of that mission. Otherwise, the whole process will sink into parallel monologues, never meeting at any point (Thangaraj 1997:58).

## Transparency

Effective partnership thrives in an atmosphere of transparency. Transparency requires that we approach and deal with one another with trust and openness. True partnership does not have any room for hide-and-seek games. Rather, it eliminates suspicion by opening the door for joint ownership of problems and solutions. Men need to be open, just as women should have nothing to hide.

## Love and dignity

Love is fundamental in partnership. It is the virtue that causes us to engage in any human enterprise, not for what we shall get but for what we shall give for the success of it. This love is reciprocal, just as partnership is. It is known in self-giving and sacrifice. This is the type of love that Christian theologians call *agape* [Godly love]. Without it, all our efforts will amount to an effort in self-praise and emptiness. Men cannot engage in meaningful partnership with women if they do not have this Godly love.

Every person has something in themselves that makes them intrinsically human. This is the image of God which validates the humanity in us and, as such, deserves to be honoured and respected and not violated at any given time or place. As Peskett and Ramachandra (2003) explain:

*There is no life so degraded, debased or impoverished that it does not deserve respect and is not worth defending with zeal and conviction. What finally makes a society worth living in is not the amount of consumer goods available in shopping malls, nor the effectiveness of its social welfare schemes, nor even the lack of discrimination in*

*employment and education but the sense all people should have of being valued and appreciated by their neighbor. (p. 39)*

In this case, partnering with women demands that they be treated with respect and their dignity upheld. Gone are those days when it was popular to say that 'women are to be seen and not to be heard'. Just as their physical presence counts, their voices should count even more. Our task is to listen to these voices so that our corporate lives can be further enriched.

But the fact is that many people - perhaps the majority -today do not have the means which would enable them to take their place in an effective and humanly dignified way:

*They have no possibility of acquiring the basic knowledge that would enable them to express their creativity and develop their potential . their dignity is not acknowledged in any real way, and sometimes there is even [an] attempt to eliminate them from history through coercive forms of demographic control which are contrary to human dignity. (Powers 2003:119)*

This is the situation in which many women find themselves. True partnership involves respect for other people and caring about their physical, mental and emotional well-being. We need to show that we care and that we are not simply exploiting one another. According to Daly (1994):

*a second principle in Feminist Ethics is respect for life in whatever form it appears. Whether fetal life, the life of a friend, one's own life, the life of one whose intentions contradict one's own, or the life of a cow, it is worthy of respect and nurture. (p. 9)*

## Diversity

Both at the root of and implied in the concept of partnership is the idea of diversity. According to McClure (1995:84) people live within certain 'frames'. Each individual has his or her own 'frame of reference'. Asserting the uniqueness and importance of our frames and how we get a 'footing' in a conversation, or how we hold on to our own footing, is very important. Sometimes we are content to fit into the frames provided by others. In a round table conversation, however, it is important that each member be given the opportunity to both resist and change the frame for discussion.

When such language is heard, it also empowers others to resist or change the frame. It means more than one voice, one opinion, one ideology and even one understanding about something. Ndungane (2004) writes:

*What is at issue in our world today is whether one world view, one political stand point, one theological stance, one cultural perspective, overrules, is right, can assert dominance, and renders all other views inferior and illegitimate. Can we instead learn to comprehend that none of us has the monopoly on knowledge and understanding? More than that, our lives are enriched and our horizon expanded when we encounter other, authentic, expressions of human life, culture and spirituality. (pp. 162-163)*

As brothers and sisters, we must face the call to develop an ethic of being 'together-in-difference'. The whole essence of partnership is defeated when we cease to entertain more than one view or understanding about how things are, or how things should be done.

## Accountability

By the very structure of our existence, we are beings that are in a 'partnership' mode of existence. We are those who go forth from ourselves and back to ourselves in our reflexive consciousness, interpret ourselves and, with a sense of accountability, take responsibility for our actions and ourselves. We are those who go forth from ourselves to others in our cultural creativity, interpret the world of peoples and cultures around us and, with a sense of accountability, take responsibility for others and our world. We are also those who go forth from ourselves to the natural world around us, interpret it and take responsibility for it. Thus, the mission of humanity is to take responsibility for ourselves, others and the world. It is, briefly, to say 'yes' to Cain's question: Am I my brother's (or sister's) keeper? (Thangaraj 1997:53). Put in another way, it is to accept that I am because others are -which is the meaning of the very popular traditional African expression of *Ubuntu*.

Solidarity is a check on 'solo' responsibility. This is because, without solidarity, responsibility has the danger of implying that it is something we do for others: we take responsibility for others (Thangaraj 1997:53). This is the problematic element in responsibility. We already know that human history is replete with tragedies resulting from humans taking responsibility for others. Part of the problem of our present world is the arrogance of the West, which derives from the so-called

missionary and political doctrine of 'Manifest destiny' (Bosch 1991:298-300). Indigenous peoples and slaves were, almost without exception, treated as children and minors, especially in colonial times. Solidarity in partnership does not permit this type of unwarranted unilateralism, whether in domestic or public affairs. In large parts of Africa, as in many other societies, men have done incalculable harm to women because they were taking responsibility for them. Even parents can destroy their children's capabilities by overbearingly taking responsibility for them. We can no longer afford to continue in this type of world if we are to be in partnership with one another. Thus, we cannot define the mission of humanity in terms of responsibility alone. To this end, we agree with Thangaraj (1997:53), who argues that if the mission of humanity is an act of responsibility, it must be fulfilled in a mode of solidarity and accountability.

## Problems of partnership

Yet, to achieve ideal partnership, many problems have to be dealt with accordingly. Some of these obstacles on the way to true partnership are described in the subsections below.

### Fear

In partnership people need to trust one another. But if we want to develop trust, we first have to show that we ourselves can be trusted. Sometimes men fear that if women know what they know, they (men) will be out of business. A respondent in Baillie (2002:88) expressed this clearly: 'if you put women in the job the men will do nothing.' Many people fear and worry about the future more than the present. In the area of partnership, lack of trust produces the greatest fear.

But men who are worth their calling are not afraid of others, including women. Kennedy (1995) reminds us of the statement by the Nobel Prize Laureate, Aung San Suu Kyi of Burma (Myanmar), in her key note address to an NGO Forum:

*In societies where men are truly confident of their own worth, women are not merely 'tolerated', they are valued. Their opinions are listened to with respect; they are given their rightful place in shaping the society in which they live. (p. 124)*

Thus, sincere partnership builds trust and confidence in place of fear.



## Violence and domestic violence

If there is one issue that unites women all over the world, it is the threat of violence. From the helpless victim of war to the wife living in the supposed safety of her home, and from babies to grandmothers, women are living in increasingly dangerous times. (Munyakho 1998:1)

The UN *Declaration on violence against women*, which was formulated at the 4th UN World Conference on Women, held in Beijing, China in 1995, defines violence as:

*... any act of gender based violence that results in or is likely to result in physical, sexual or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or private life. (cited in Scott 1999:338-339)*

Amongst the many notorious forms of violence against women is rape. Rape is a serious tool used by some men to create obstacles for women for many reasons. Nussbaum (2000:30) cites how rape is used as a weapon against women crusading for political change. Much violence against women in Nigeria and other parts of the world result from the cultural prejudices and stereotypes in the baggage men hold about them. Elizabeth Amoah (1996:80) states that in many cultures a woman 'is seen as an object for unlimited access'. It is forgotten that a woman is more than her body; she is a person of dignity and worth, with an intellect, reason, a will to choose and her own desires.

The fact is that violence against women hinders progress, but working in partnership through 'facilitated dialogues' can foster new, respectful relationships, informed by a deepened understanding of the role of prejudice and stereotyping in discriminatory behaviour. Partnership and networking can help all to understand others better and to develop a commitment to fight against our personal, cultural and institutional prejudices and stereotypes such as classism, sexism and racism. This is not a task that women can achieve alone and we must point out that there are men, all over the world, who are against violence and the dehumanising treatment of women and who have started movements to stop it.

During Esther Onwunta's six-month study of human rights in Sweden in 2005, she had the opportunity to do field work in a Women's Help Centre in Falun. This is a centre where abused women are cared for and her experience in this centre confirms the fact that the issue of violence against women is not just an African affair but a global one. The centre was established more than 20 years ago when violence against women increased like wildfire in Sweden. Although

Swedish women have been creating awareness through different organisations, Ester was told about an unprecedented achievement of 'The Men's Network'. According to the staff of the Women's Help Centre, a remarkable event took place in Piteå, a city in northern Sweden. In November 2004, a hunter was badly injured by a bear and all other hunters agreed that they should look for the bear and kill it. A week later, a woman was brutally murdered by her husband and a man asked: 'Should we all look for the man and kill him?' From there, they established an organisation to fight violence against women, which has been successful and has created a lot of awareness on the subject. This story points to the need for partnership to combat violence against women.

## Patriarchy and religious beliefs

Patriarchy and its related discrimination against women is a major obstacle to partnership between men and women. The patriarchal system refers to power relations in society where men act in collusion in order to keep their dominant positions. The patriarchal structure in family relations has been mirrored in the structures of the Church and society. Women are expected to submit to patriarchal authority which denies them access to positions of authority. Thus, the system and its operation has oppressed women socially, politically, economically and even in the Church (Mwaura 1999:56). Patriarchal structures exclude women from the decision-making processes, as shown through the empirical research discussed earlier. As Kang (2004) points out, this exclusion of women can also be because:

*The patriarchal socialization of women has conditioned them to think, act, and re-act as second class members of the church and women are socialized to believe that they are good by accepting the dominant male view of how women ought to act. Women have internalized the patriarchal message that behaviour accepted by society, the institutional church, and its leaders is what constitutes a 'good woman' or a 'good Christian' and that any other conduct is displeasing to God. In this manner, women are not even aware that they are absorbing patriarchy into their systems. (p. 7)*

Thus, in the Church and society, both culture and scriptural hermeneutics have conspired to consign women to the uncomfortable positions in which they find themselves today. Kanyoro (2002:17) therefore calls for a gender analysis of African culture and the practices of the Church in Africa.

Because this hermeneutic is needed now, we have to begin listening to women, for, according to Powers (2003):

*Unless we listen, any action we may take in this area, no matter how well intentioned, is likely to bypass the real concerns of women and to confirm female condescension and reinforce male dominance. Listening, in a spirit of partnership and equality, is the most practical response we can make and is the foundation for our mutual partnership to reform unjust structures. (p. viii)*

This therefore implies a cultural revolution and a radical overhauling of the entire hermeneutical enterprise we now know. What this also means is that both tradition and the Bible will remain sites of the struggle, as well as of the resources in that struggle. It is a task that must be faced with all the energies that we can muster so that true partnership can thrive in our communities. In the end, a dialogic approach is desirable to accommodate the varieties of modes of self-expression by women (Kolawole 1998:5). Men are not left out in this all important task because we know that men and women are enriched by coming together. By means of the relationship progress is made by keeping together, whilst it is working together that brings success! Indeed, it is not enough to keep together in the same society or church. It is not even a matter of one group handing over to, or taking over from the other. Men and women must work together in a sense of mutual respect and dignity. In this way we can learn to use our varied characteristics appropriately and to blend our different energies into the best mix for the most creative response to gender stereotyping. We all belong to the same human family regardless of our sexes. We should treat one another with respect and dignity so that the world will be a better place in which to live (Nelson 1978:102). This is about engaging in justice ministries and engendering gender justice that gives security to all.

## Insecurity

The greatest source of insecurity is lack of belief in oneself, whilst the benchmark of security is the development of personal skills and ability. Security therefore comes not by trusting in any external power but by believing in, and operating with, the power of God that works in us as human beings. We know from history that many human oppressors have tried to destroy this sense of security in their fellow humans by robbing them of this confidence in self. Even today, there are still many people who do not want others to have this confidence which flows from a sense of self-esteem. They have continued to make their victims believe that they are nobodies

and would want them to continue operating from that position in life. The apartheid legacy in South Africa, with which the society is still struggling today, is a clear example. Until the sense of insecurity is eliminated, there can be no sense of true partnership amongst the citizens in the country - whether they are men or women.

## Unequal access to resources

Scholars have observed that political finance has a decisive effect on the very operations and the quality of democracy in every country (Ojo 2006:1). The *Political party finance handbook* cited by Ojo (2006) points out that:

*In emerging democracies such as Nigeria, the highly monetized political culture coupled with the desperation of politicians to win elections at all cost has its attendant demand on huge election financial outlay. (p. 1)*

According to Ojo (2006:1), most women in Nigeria do not have equal access to funds to enable them to participate actively in politics at all levels with their male counterparts. As a result, Nigerian politics, to a certain degree, remains the affair of men. Huge election financial outlay coupled with unequal access to funds is a great hindrance to women's partnership in Nigerian politics.

## Inadequate education

It is evident that women do not share equal space with men in many spheres of life because of poor education and therefore this is another obstacle to true partnership. The value of formal education as a tool for individual and societal development is well recognised in many African countries. But the reality shows that women lag behind because of a number of factors. Mwaura (1999) has described women's conditions in Kenya:

The sluggish growth of the Kenyan economy and other factors such as repeated droughts, global recession, rising incidence of HIV/AIDS as well as ... factors such as low morale, lack of commitment and accountability, have all contributed to the stunting of educational progress. This has to some extent affected female education, although the gender ratio of 49:51 still remains unaffected. Relatively more girls than boys exit from primary school. (p. 50)

This scenario is not only seen in Kenya but also in many parts of Nigeria and South Africa, where women remain unequal to men with regard to formal education. An early exit from school with the resultant poor education partly explains why women trail behind men in many areas of human development, including partnership in public and private affairs.

## Conclusion

The following may be regarded as the summative points arising from this article:

*Development means different things to different people and involves people, on the one hand, and the factors of production and organisation on the other. However, the overriding normative principles in the development debate are the aspects of participation, empowerment and people-centeredness in development. Development is for people, amongst whom the entrapment of women and children as a result of culture, development theories and policies is the most pronounced.*

- Development from a Christian perspective is normative as it is regarded as transformational development. According to this perspective, development is God's intention and engagement with the anti-creation to restore creation and people from what they are, into what they should be, according to his own purpose. Even the relation between men and women has been distorted by sin and needs to be restored into true partnership in our personal relationships and in our societal structures, as God has ordained it.
- Partnership is an imperative for progress in the Church and community. With particular reference to the Church, ministry as partnership is necessary not only for the Church as *koinonia* but also to enable the Church to provide a model for society, which is grappling with the same issues of shared responsibility and accountability between its leaders and its people.
- Genuine partnership thrives when the ideals of equality, mutuality, transparency, love, diversity and accountability are upheld and not compromised.
- Yet we know that true partnership is costly; there is no such thing as cheap partnership. And, being a costly venture, the price for partnership can only be paid by the brave and the courageous. Yet, the Church is called by God to affect transformation through genuine partnership in and through Jesus Christ - even in the sphere of development. Ultimately, men and

women have this mutual vocation in life and in our created reality to deal with fear, violence, patriarchy, the sense of insecurity and other problems related to the anti-creation, which have hitherto hindered progress and made our partnership a dream yet to be realised. We are all called by God to be partners in our search for freedom and a better human community.

## References

- Abbey, R.T., 2001, 'Rediscovering Ataa Naa Nyonmo - The Father Mother God', in J.N. Njoroje & W.M. Dube (eds.), *Talitha Cum! Theologies of African women*, pp. 140-157, Cluster Publications, Pietermaritzburg.
- Allen, D., 1999, 'The role of the diaconate in urban Church revitalization', *Mission Bulletin* XIX(1), 3-7.
- Amoah, E., 1996, 'Violence and women's bodies in African perspective', in J.N. Mananzan (ed.), *Women resisting violence: Spirituality for life*, pp. 80-86, Orbis Books, Maryknoll, NY
- August K.T., 1999, 'A curriculum for community development in Practical Theology', Mth Thesis, Department of Practical Theology and Missiology, University of Stellenbosch.
- Baillie, S.M., 2002, *Evangelical women in Belfast: Imprisoned or empowered*, Palgrave, Basingstoke.
- Bediako, K., 2004, *Jesus and the Gospel in Africa: History and experience*, Orbis Books, Maryknoll, NY.
- Bosch, D.J., 1991, *Transforming mission: Paradigm shifts in Theology of Mission*, Orbis Books, Maryknoll, NY.
- Bronkema, D., Lumsdaine, D. & Payne, R.A., 1998, 'Foster just and sustainable economic development', in G. Stassen (ed.), *Just peacemaking: Ten practices for abolishing war*, p. 110, ThePilgrim Press, Cleveland, OH.
- Burkey, S., 1993, *People first*, Zed Books Ltd, London.
- Carmen, R., 1996, *Autonomous development: Humanizing the landscape: An excursion into radical thinking and practice*, Zed Books Ltd, London.
- Daly, L.K. (ed.), 1994, *Feminist theological ethics*, Westminster/John Knox Press, Louisville, KY.

Edet, R. & Ekeya, B., 1989, 'Church women of Africa: A theological community', in M.M.V. Fabella & M.A. Oduyoye (eds.), *With passion and compassion: Reflections from the Women's Commission of the Ecumenical Association of Third World Theologians*, n.p., Orbis Books, Maryknoll, NY.

Eme, N.N., 2004, *Gender [in]justice and Nigerian women*, Janai Press Enterprises, Minna.

Eyo, I.E., 1995, 'Leadership problems in Nigeria: A psychological analysis', in J.O.C. Ozioko & J.I. Onuoha (eds.), *Contemporary issues in Social Sciences*, n.p., Acena Publishers, Enugu.

Haddad, B., 2003, 'Gender development and faith: The Church and women's struggle to survive', *Missionalia* 31(3), 427-450. ]

Kabeberi-Macharia, J., 2004, 'Good governance: Ensuring participation of women and men in The SADC region', *New Agenda: South African Journal of Social and Economic Policy*, 14, 96-97.

Kang, N., 2004, 'The centrality of gender justice in prophetic Christianity and the mission of the Church reconsidered', paper presented at the NOTE Conference, Volmoed, South Africa, 22-26 March.

Kanyoro, M.R.A., 1996a, 'Feminist theology and African culture', in G. Wamue & M. Getui (eds.), *Violence against women*, pp. 4-12, Acton Publishers, Nairobi.

Kanyoro, M.R.A., 1996b, 'God's calls to ministry: An inclusive hospitality', in M.R.A. Kanyoro & N.J. Nyambura (eds.), *Groaning in faith: African women in the household of God*, pp. 149-160, Acton Publishers, Nairobi.

Kanyoro, M.R.A., 2002, 'Beads and strands: Threading more beads in the story of the Circle', in A.I. Phiri, D.B. Govinden & S. Nadar (eds.), *Her stories: Hidden histories of women of faith in Africa*, pp. 15-38, Cluster Publications, Pietermaritzburg.

Kennedy, J., 1995, *At the gates of the Forbidden City: Women of faith at Beijing, the ecumenical decade and beyond*, Beijing and Beyond Book Project, Toronto.

Kolawole, M.E.M., 1998, 'Women's oral literature as a site for dynamic self-expression', in M.E.M. Kolawole (ed.), *Gender perceptions and development in Africa - A socio-cultural approach*, n.p., Arrabon Academic Publishers, Lagos.

Kopas, J., 1986, 'Jesus and women: Luke's Gospel', *Theology Today* 43(2), 192-202.  
<http://dx.doi.org/10.1177/004057368604300205>

McClure, J.S., 1995, *The round table pulpit where leadership and preaching meet*, Abingdon Press, Nashville, TN.

Munyakho, D., 1998, *Gender review: Kenya's women and development quarterly*, Signal Press, Nairobi.

Mwaura, P.N., 1999, 'Women in the democratization process', in L. Magesa & Z. Nthamburi (eds.), *Democracy and reconciliation: A challenge for African Christianity*, n.p., Acton Publishers, Nairobi.

Ndungane, N., 2004, 'Prophetic Christianity and Church-State relations', in J.N.K. Mugambi & F. Kuschner-Pelkmann (eds.), *Church-State relations: A challenge for African Christianity*, pp. 162-163, Acton Publishers, Nairobi.

Nelson, J.B., 1978, *Embodiment: An approach to sexuality and Christian theology*, Augsburg Publishing House, Minneapolis, MN.

Nussbaum, M.C., 2000, *Women and human development: The capabilities approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

Oduyoye, M.A., 2001, 'Significant contexts of African women's theology', in M.A. Oduyoye, *Introducing African women's Theology*, p. 86, Sheffield Academic Press, Sheffield.

Ojo, J., 2006, 'An examination of disclosure mechanisms for party finances', paper presented at the INEC-organised, Political Party Administration and Cost of Election (PACE) Conference, Transcorp Hilton Hotel, Abuja, 09 November.

Peskett, H. & Ramachandra, V., 2003, *The message of mission: The glory of Christ in all time and space*, Intervarsity Press, Downers Grove, IL.

Powers, T.S.J., 2003, *The call of God: Women doing theology in Peru*, State University of New York Press, New York.

Rakoczy, S., 2004, *In her name: Women doing theology*, Cluster Publications, Pietermaritzburg.



Ramodibe, D., 1989, 'Women and men building together the Church in Africa', in M.M.V. Fabella & M.A. Oduyoye (eds.), *With passion and compassion: Reflections from the Women's Commission of the Ecumenical Association of Third World Theologians*, n.p., Orbis Books, Maryknoll, NY.

Scott, C., 1999, 'The context for feminist theologizing: Violence against women/ Women against Violence', in P. Kumari (ed.), *Feminist theologies: Perspectives and praxis*, pp. 331-361, Gurukul Lutheran Theological College and Research Institute, Chennai.

Sheerattan-Bisnauth, P., 2004, 'Introduction', in *Celebrating hope for life in fullness: Challenges for the Church. 3rd Women's Pre-council Report proceedings*, n.p., World Alliance of Reformed Churches, Geneva.

Thangaraj, M.T., 1997, *Relating to people of other religions: What every Christian needs to know*, Abingdon Press, Nashville, TN.

United Nations, 1982, *Discrimination against women*, UN, Washington, DC.

Wickeri, P., 2004, 'Mission renewal in the context of globalization', *Reformed World* 54(3/4) 155-164.

Wilson, F. & Ramphela, M., 1989, 'Uprooting poverty: South African challenge', report for the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in southern Africa, David Philip, Cape Town.



## IDENTIDADES SUBALTERNAS: IDADE, CLASSE, GÊNERO E CONSUMOS CULTURAIS

Malvina Silba<sup>11</sup>

Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.

[malvinasilba@yahoo.com.ar](mailto:malvinasilba@yahoo.com.ar).

### Resumo

Este trabalho propõe discutir uma aproximação à problemática da identidade em mulheres e homens jovens de setores populares em torno de três categorias: idade, classe e gênero. Estas categorias permitem assinalar eixos a partir dos quais estes sujeitos experimentam a condição de subalternidade. A abordagem etnográfica, eixo central desta reflexão, permitirá contrastar os sentidos nativos dos sujeitos, que são objeto desta reflexão, com certas imagens culturais que circulam hoje sobre os jovens e que encontram nestes uma forma de condensação dos «males sociais» que estariam afetando e colocando em perigo o funcionamento «normal» das sociedades. Adicionalmente, através da pergunta: «o sujeito subalterno pode falar?», o objetivo do trabalho será indagar em que medida os intelectuais estão dispostos a escutar as diversas formas de comunicação dos sujeitos em questão.

**Palavras chave:** juventudes, experiências subalternas, práticas cotidianas

### Abstract

This work intends to discuss an approach to the problem of identity in young men and women from popular sectors into three categories: age, class and gender, which would allow a central theme from which these subjects experience the condition of subordination. The ethnographic approach, the core of this discussion, will contrast the native sense of the subjects that are the subject of this discussion, certain cultural images that circulate today youth and finding in them a condensation of «social evils» that would be affecting and endangering the «normal» functioning of societies. Together, and against the subordinate question; can a subordinate subject have their say? The objective of this study intends to investigate the extent to which intellectuals are willing to listen to various forms of communication among the subjects in question.

**Key words:** youth, subordinate experiments, everyday practices

---

<sup>11</sup>. SILBA, Malvina. In: REVISTA AULAS  
Nº 01. Campinas, IFCH, 2003.

. Dossiê Gênero. Organizadores Margareth Rago e Adilton Martins.

## 1. Introducción: los objetivos

Este trabajo propone discutir una aproximación a la problemática de la identidad en mujeres y varones jóvenes de sectores populares en torno a tres categorías: edad, clase y género. Las mismas permiten señalar ejes a partir de los cuales estos sujetos experimentan la condición de subalternidad. El interés de este tipo de propuestas se fundamenta en afirmaciones que rescata Spivak (1999) —a pesar de las críticas que realiza— del debate entre Foucault y Deleuze (1977) «los intelectuales deben intentar arribar a la separación y el conocimiento del discurso del Otro en la sociedad». Pero Spivak se pregunta cómo se puede acceder al discurso de ese «otro», y entonces afirma «¿acaso aquellos que actúan y *luchan* son mudos, en oposición a los que actúan y *hablan*?» (op. cit., 1999). Esta misma pregunta podría reformularse como el eje que atraviesa todo este trabajo de la siguiente manera: las mujeres y varones jóvenes que son objetos de este trabajo, como ya se verá, son «silenciados», «no escuchados» o «reprimidos» en múltiples aspectos de su vida cotidiana. Pero, ¿tienen por ello la obligación de permanecer callados? Como lo plantea la autora, ¿son en realidad mudos? O, será que debemos agudizar, profundizar y cuestionar nuestras herramientas para aprender a escucharlos y comprobar que en verdad no sólo hablan sino que tienen mucho para decir.

La intersección de los tres ejes antes mencionados con cierto tipo de prácticas —los consumos culturales y las distintas formas de violencia— ponen en escena la complejidad y variabilidad de la construcción identitaria contemporánea y la necesidad de tener en cuenta estos factores de manera simultánea y compleja a la hora de analizarla.

## 2. El objeto: los jóvenes,<sup>12</sup> el barrio y su vida cotidiana

La propuesta de analizar la identidad en jóvenes de sectores populares se enmarca en mi investigación doctoral, para la cual realicé trabajo de campo etnográfico durante un año en un barrio de la zona sur del Conurbano Bonaerense. El grupo al que acompañé estaba compuesto en ese momento por mujeres y varones entre los doce y veintitrés años. Los mismos residían en un barrio de clases populares, llamado «Los Sauces» y ubicado a treinta cuadras de la estación de trenes de Burzaco, Partido de Almirante Brown<sup>13</sup>. Hasta allí sólo llegaban dos líneas de colectivos que funcionaban con irregularidad, sobre todo los fines de semana. Las primeras

---

<sup>12</sup> El uso del masculino genérico 'jóvenes', en algunos casos a lo largo del trabajo, designa tanto a las mujeres como a los varones que conforman dicho colectivo y no pretende entrar en contradicción con las preocupaciones manifestadas en relación con las problemáticas de género, sino que responde meramente a cuestiones estilísticas.

<sup>13</sup> Los nombres de las personas y de los lugares han sido modificados a fin de preservar su privacidad.

imágenes mostraban un barrio de casas bajas, con negocios de rubros variados sobre la calle principal y un asfalto deteriorado con pozos que adornaban regularmente cada una de las esquinas.

Los lugares habituales de encuentro del grupo y donde pasaban su tiempo era la plaza —que ocupaba una manzana y tenía algunos juegos, mesas y una precaria canchita de fútbol—; y la esquina de la casa de uno de los chicos que contaba con una vereda amplia para sentarse. Sólo algunas de las calles de ese circuito estaban asfaltadas, el resto aún era de tierra, lo que dificultaba la circulación en especial durante los días de lluvia. El barrio combinaba construcciones de material con otras más precarias de madera o chapa. Algunos de los terrenos históricamente baldíos fueron ocupados por familias que comenzaron a construir allí sus viviendas. Frente a la plaza estaba la escuela que ocupaba media manzana, cuya pintura y alambrados que la cercaban se veían visiblemente deteriorados. También se observaban varios negocios dentro de las casas, en especial quioscos y almacenes. El barrio estaba rodeado por otros de características similares, algunos de los cuales son conocidos como «villas» o «terrenos tomados».

¿Cómo se inscriben la problemática de la identidad en este contexto? La propuesta es relacionar los consumos culturales de estos jóvenes, centrales en la construcción identitaria de los mismos, con tres ejes que señalan una serie de alteridades que condicionan cotidianamente su vida: edad, clase y género. Por otra parte, existe un conjunto de prácticas asociadas al consumo musical —el baile, la escucha musical y las diferentes formas de violencia, física o simbólica— que ponen en escena los conflictos, los miedos, los deseos y las necesidades de este grupo. En este punto las preguntas que señala Hall (1996) en torno al debate sobre la identidad: «no tanto ¿quiénes somos? o ¿de dónde venimos?, sino ¿en qué podríamos convertirnos?» son totalmente pertinentes. Y con esto, la idea de que si bien la *identidad* ya no puede ser «integral, originaria y unificada»; esto es, no se puede responder sobre «quiénes somos o de dónde venimos», porque las condiciones de posibilidades histórico-sociales y políticas que hacían viables esas preguntas han cambiado radicalmente, sí es verdad que al ser la *identidad* un concepto «clave» demuestra que es «una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto» (op. cit., 1996).

No interesa entonces indagar sobre identidades fijas, inamovibles o definibles en torno a un solo eje (clase, género, edad, etcétera) como preguntarse por el proceso mismo de construcción en torno a esos ejes, interceptado con la serie de prácticas mencionadas. Para el caso propuesto,

las preguntas podrían ser *¿en qué tipo de sujetos se están constituyendo estos jóvenes? ¿Atravesados e interpelados por qué circunstancias, por cuáles instituciones y discursos?*

Pero también obligan a la reflexión las otras preguntas de Hall: *¿cómo los han representado y cómo atañe ello al modo en cómo podrían representarse? ¿Cuáles son las imágenes culturales (Feixa, 1998) que circulan en la Argentina actual sobre los varones y mujeres jóvenes de sectores populares? ¿Cuáles son las expectativas y los prejuicios que la sociedad ha depositado en ellos? Los discursos y las representaciones sociales, reforzados muchas veces por la labor de los medios de comunicación, conforman un sentido común hegemónico que la mayoría de las veces pareciera estar depositando en los jóvenes todos los males de la sociedad, sus miedos y fracasos, sus debilidades, falencias y descontentos, no sólo por su condición etaria, sino por el agregado de la posición social: son jóvenes, y además pobres. En palabras de Jean Monod (1970):*

*«El orden de las subculturas juveniles más 'alarmantes', hacia las cuales la sociedad se gira con sorpresa como un espejo demasiado verdadero de ella misma, no es el fruto del azar sino el producto de una óptica interna según la cual la sociedad expresa sus contradicciones e intenta suprimirlas en sectores localizados, y los ve resurgir en otros lados bajo nuevas formas».*

Contribuir a desnaturalizar ese sentido común es uno de los objetivos centrales de nuestro trabajo, ya que consideramos que es una tarea tan necesaria como urgente. En esa línea, el trabajo de campo etnográfico, al permitir cambiar «el eje de la mirada», aproximándose lo más posible a la «perspectiva del actor», colabora a reconstruir la complejidad y variabilidad del mundo social en el que estos sujetos viven, trabajan, luchan y sueñan cotidianamente, sin perder de vista las relaciones de poder que atraviesan la totalidad del entramado social, e incluso la reproducción de la dominación y la desigualdad al interior de estos grupos.

### 3. Identidades: teoría para debatir, enriquecer (y ¿explicar?) la experiencia

Hall (1997), a propósito de la relación entre teoría y praxis en su obra, afirma:

*«Siempre me intereso por seguir teorizando sobre el mundo, sobre lo concreto, pero no estoy interesado en la producción de teoría como*

*objeto a título propio. Y por tanto, uso las teorías en forma estratégica [...] es porque considero que mi objeto es pensar en la concreción del objeto en sus muchas relaciones diversas».*

Partiendo de estas afirmaciones, entonces, no debatiremos en este apartado los diferentes enfoques teóricos sobre la identidad sino que utilizaremos sólo algunos de esos enfoques a fin de analizar la experiencia de campo mencionada.

#### **A) JUVENTUD: ¿DIVINO TESORO O MALDITA TRANSICIÓN?**

Todo grupo social, al construir sus identidades, marca una alteridad, se diferencia uno del otro. Hall (1996) afirma que las mismas «son más el producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: se constituyen a través de la diferencia, no al margen de ella». ¿De quiénes se diferencian los jóvenes que son objetos de este trabajo? En principio, del mundo de los adultos. Como afirma Chaves (2005), la experiencia etaria puede ser analizada como generadora de identidad, y la condición juvenil, como otra de las formas de experimentar la subalternidad. «Ser joven» estaría señalando, en un mundo regido por el «adultocentrismo» (Chaves, 2005), una carencia, una falta, y a su vez, una etapa transitoria, por la que todas las personas pasan en algún momento y a la que, en teoría, «superarían» con el paso del tiempo, la acumulación de experiencia y la constitución de un supuesto «sujeto completo»: personas adultas, responsables, trabajadoras, respetuosas de las normas, disciplinadas, etcétera. La mujer y el varón joven es concebido/a desde este paradigma como un sujeto incompleto, atravesando una especie de «etapa excepcional» dentro de su vida, que es a la vez de «crisis» y/o inestabilidad emocional», lo cual explica que muchas veces se diga de los/as jóvenes «que no saben lo que hacen» o que «ya se les va a pasar», y una etapa de «moratoria social» (Margulis y Urresti, 1998), lo que en teoría les permite no estar obligados a ingresar al sistema productivo de manera inmediata sino que pueden «dedicarse a disfrutar de la vida por un tiempo» que siempre es limitado, debatido y cuestionado socialmente. Pero, si bien la «crisis» es una condición inherente a cualquier joven, en tanto se la define como un atributo psicológico universal propio de la «edad y de los cambios hormonales» (Stanley Hall, 1904), la «moratoria social» no cumple —ni puede cumplir— con el requisito de la universalidad. No todos los adolescentes y jóvenes son eximidos de la obligación de ingresar al mercado laboral de manera temprana. En este punto, se hace indispensable diferenciar a estas mujeres y varones jóvenes de acuerdo a la posición que ocupan en la estructura social, para poder contextualizar sus experiencias de acuerdo a las limitaciones y ventajas con que cada grupo social cuenta. Este punto será retomado en el próximo apartado, al abordar la problemática de la clase social.

El mundo adulto estaría representando para los jóvenes por todo lo relacionado con la autoridad. En ese sentido, no sólo se opondrían a las personas adultas de manera individual, sino también a las instituciones que éstos representan, como la escuela, el trabajo, y fundamentalmente, las fuerzas de seguridad: la policía, el ejército, etcétera). Es pertinente señalar que las categorías de *adulthood* y *juventud* no son definidas de manera sustancialista sino relacional. Esto significa que no hay una definición única o ahistórica de juventud y que las variadas formas de «ser joven», en contraposición a «ser adulto», van cambiando de acuerdo al momento histórico, al contexto social y político, y al estado de relaciones (más o menos complejas) entre los diferentes grupos de edad.

Plantea Chaves (2005)

*«El punto de partida es (debe ser) la visión del joven como ser en relación. El/la joven como actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: 1) contextual: espacial e históricamente situado; 2) relacional: conflictos y consensos; 3) heterogénea: diversidad y desigualdad». (cursivas de la autora).*

Pensar la cuestión etaria como otra forma de experimentar la *subalternidad* ayuda a reflexionar permanentemente sobre el propio alcance de la categoría subalterno, en tanto ésta representa a los «grupos oprimidos y sin voz, el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales» (Giraldo, 2003). Si los jóvenes aquí mencionados pueden o no ubicarse en la categoría de «tribu» es un debate que excede este espacio de discusión. Pero lo que sí es posible problematizar es la cuestión de la opresión y de la voz. En un mundo regido por la legitimidad del adultocentrismo, el hecho de que los jóvenes constituyan un grupo oprimido — en ocasiones reprimido y a la vez silenciado en sus expectativas, deseos y elecciones presentes y futuras—, da cuenta de que su subalternidad no es sólo una cuestión retórica sino que tiene una materialidad dramáticamente vigente.

Estas mujeres y varones jóvenes, entonces, encuentran en el mundo adulto (por diversos motivos) una otredad; aquella (o)presión de la que quieren diferenciarse y a la vez liberarse. Y las formas que encuentran para lograrlo son tan variadas como complejas y contradictorias. Pero si de complejidad se trata, ¿qué ocurre cuando a la cuestión etaria se cruza con la posición social? O dicho de otra manera, ¿qué sucede cuando además de jóvenes, son pobres?



## B) CLASE SOCIAL Y CONSUMOS CULTURALES

Los/as jóvenes objeto de nuestra investigación, son habitantes de barrios pobres de la periferia urbana, al igual que la mayoría de aquellos con quienes comparten su gusto musical por la cumbia. Este compartir no implica sólo «un gusto» sino una serie de experiencias, reconocimientos y adscripciones organizadas alrededor de esa elección musical. Sin embargo, sus consumos simbólicos no son sólo repertorios que les permiten identificarse, reunirse en torno a, o sentirse interpelados por. El proceso es, como casi siempre sucede en el análisis socio-cultural, mucho más intrincado. «El significado positivo de cualquier término —y con ello su identidad— sólo puede construirse a través de su relación con el otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta» (Hall, 1996). La identificación con la cumbia, «ser y sentirse cumbieros y cumbieras», no es una afirmación positiva, que se define por la mera elección de un estilo musical. Ésta necesita y depende, nuevamente, de establecer marcaciones diferenciales o diacríticas con ese otro, en este caso, de clase.

¿Quiénes son los «otros de clase» de los cumbieros y cumbieras? Básicamente, otros jóvenes: «los chetos» y «los roqueros» se encuentran entre los más frecuentemente mencionados. La construcción discursiva de esos «otros» no tiene en cuenta «objetivamente» la posición social — en el sentido del lugar que ocupan en la estructura socio-económica—, sino que está relacionada a sus elecciones y consumos materiales y simbólicos. La indumentaria y música pueden señalarse como las dos variables centrales analizadas; aunque es cierto que a partir de la «lectura» de determinadas elecciones estéticas se puede inferir esa posición social. «Los chetos», entonces, a modo general se representan como aquellos que no tienen ninguna limitación económica porque vienen de una familia de dinero que los puede mantener, o porque aun trabajando, pueden gastarse todo lo que ganan en los objetos que desean. Así, puede ser caratulado de «cheto» aquel que vive en un barrio «más lindo» o viene de una «familia de plata», tanto como un/a vecino/a del barrio que se empeña por distinguirse de los «cumbieros y cumbieras», aunque para ello deba realizar un esfuerzo económico y simbólico extraordinario.

Hasta aquí queda claro que «los chetos» son percibidos como un «otro de clase» de manera mucho más clara que «los roqueros». Estos últimos, comparten muchas veces trayectorias escolares y laborales, el barrio y los lazos familiares y/o afectivos. Podríamos decir que la diferenciación se produce por motivos relacionados a elecciones estéticas, que son también morales. Los «roqueros» enfocan sus prácticas y discursos con ciertos sentidos de transgresión y resistencia a las imposiciones del sistema. «Los roqueros» se embanderan detrás de causas que van desde la oposición a la música comercial hasta las denuncias sobre la injusticia social.

Esas causas tendrían, en principio, «un contenido más profundo y comprometido con la sociedad». Plantea Garriga (2008):

*«Los 'roqueros' consideran que las letras de las bandas que escuchan deben exhibir las injusticias estructurales (pobreza, marginación, desempleo) mostrando algo que el resto de los estilos musicales supuestamente ocultan. Cuando muchos estilos ponen el énfasis en la diversión y el baile, el rock, por el contrario, debe hacer hincapié en los mensajes que tienen sus letras».*

En este supuesto «compromiso social» se funda y se construye la oposición entre ambos grupos. En la representación de que unos tienen mayor conciencia social y que a los otros «no les importa nada... y por eso escuchan cumbia, porque no les da para más». Este «no les da para más» es enunciado frecuentemente con un apelativo racista, que paradójicamente, no tiene en cuenta el color de piel: «son negros cabeza», se dice de los/as «cumbieros/as». Y cito palabras de una vecina del barrio:

Pero no negros de piel, son negros de alma, de acá... (esta última palabra la dijo mientras se señalaba la sien, haciendo clara alusión a la «supuesta» falta de inteligencia).

¿Qué hace que «roqueros» y «cumbieros», aún compartiendo muchas de sus experiencias de vida, las procesen y expresen culturalmente de maneras tan disímiles, e incluso, opuestas? «Parte de la razón por la cual la gente que, aún compartiendo los valores centrales que una particular expresión musical representa o 'actúa', no construye su identidad alrededor de dicha expresión musical, es porque los seres humanos somos en realidad una compleja combinación de múltiples sujetos conviviendo en un solo cuerpo, sujetos que son precariamente suturados en una imaginaria identidad unitaria a través de la construcción narrativa de tal unidad ficcional» (Vila, 2000). La propuesta analítica viene a plantear que las pertenencias e identificaciones con un grupo u otro dependen de cómo los sujetos han construido su identidad. Es decir, la forma en la cual han procesado sus experiencias y cómo las mismas han terminado cristalizándose en diversas elecciones musicales, las cuales pueden ser opuestas o complementarias dependiendo de los múltiples factores señalados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, tematizar la cuestión de identidades de clase no parece una tarea sencilla, máxime cuando el abordaje trabajado me (y nos) enfrenta a los debates en torno a la pertenencia social o de clase de los sujetos, y la expresión de la misma en términos culturales (Thompson, 1980 y 1990). Como este debate también excedería los límites de esta discusión, es

pertinente señalar algunas cuestiones sobre la música popular y los sujetos pertenecientes al amplio mundo de las clases populares urbanas que tienen a la cumbia, «el más popular de los géneros populares» como su elección (casi) exclusiva<sup>14</sup>. Dice Alabarces et al. (2007): «sólo es posible reponer un significado fuerte de lo popular leyéndolo como *la dimensión de lo subalterno en la economía simbólica*. Entonces, nuestro análisis de la música popular debe pensarse en ese contexto: en el de una distribución compleja y estratificada de los bienes culturales, donde lo popular ocupa posiciones subalternas». Así, hablar de mujeres y varones jóvenes y pobres que organizan su identidad en torno al consumo de la cumbia —esto es, «ser cumbieras y cumbieros»— está señalando una segmentación, y en el mismo movimiento, una deslegitimación: la de ese consumo cultural, y por extensión, la de sus públicos.

¿Dónde podemos ver expresadas esas deslegitimaciones? Fundamentalmente en las representaciones y discursos públicos, lo que conforman lo que Feixa (1998) denominó «imágenes culturales». Las imágenes culturales construidas en la actualidad sobre estos/as jóvenes pertenecientes a las clases populares urbanas —que viven, trabajan, estudian y consumen en condiciones de desigualdad distributiva, tanto de bienes materiales como simbólicos—, están relacionadas con sujetos con una escasa posesión de capital y competencias culturales legítimas y legitimadas (Bourdieu, 2007), que establecen relaciones inestables y precarias con el mercado laboral, y que algunas veces pueden atravesar la delgada y confusa línea entre actividades legales e ilegales debido, sobre todo, a una especie de «código moral propio» (distante de los valores morales legitimados en nuestra sociedad). Dicen Isla y Míguez (2003)

*«la noción de 'violencia delictiva incluye sólo a los hechos 'ilegales', o sea, hechos que infringen las leyes constitutivas del Estado y la sociedad, pero que al mismo tiempo han sido 'reconocidos', son 'visibles' y 'denunciados'. El problema radica en que encontramos en nuestros trabajos de campo un abanico de prácticas que son ilegales y violentas desde la perspectiva del sistema jurídico vigente, pero no desde la perspectiva de los actores».*<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> A excepción de algunos artistas melódicos latinos como Marco Antonio Solís o Ricardo Arjona (elegidos preferentemente por las mujeres), no se cuentan entre las elecciones musicales de estos jóvenes otros estilos musicales de manera significativa.

<sup>15</sup> Debatir sobre la definición nativa de actividades ilegales e ilegítimas para contrastarla con la «moral y los valores socialmente legitimados» requeriría de una discusión complementaria a la propuesta. Por ese motivo, sólo hemos decidido citar la problemática pero no profundizarla.

Esa deslegitimación de sus prácticas, sus saberes y sus elecciones estéticas, ¿habilita a ciertos sectores de la sociedad a emitir juicios de valor homogeneizadores y condenatorios sobre este grupo social juvenil? ¿Es posible pensar que el rechazo que los *cumbieros* y *cumbieras* sienten y enuncian hacia «los chetos» esté fundado o al menos relacionado por la forma en como ellos/as experimentan esa deslegitimación, traducida a veces en discriminación? Muchas de las expresiones que las «cumbieros/as» utilizan para referirse a los «chetos», terminan generando un mecanismo donde ellos eligen discriminar (insultando, desvalorizando, etcétera) a aquellos que los discriminan. Lo que llama la atención es que esa puesta en escena y el discurso de actitudes discriminatorias vuelve a dar en un contexto de organización social jerárquica, en la cual muchos de esos «chetos» son más aceptados (y por lo tanto legitimados) que los/as «cumbieros».

Y ¿qué pasa con los «roqueros», con quienes pueden compartir experiencias de vida, pero no la forma de procesarlas en términos culturales? La brecha que se abre en función de los valores y principios que estarían defendiendo los roqueros, hace que la distancia sea muchas veces insalvable y otras tantas, puedan dejarse de lado, permitiéndoles compartir el tiempo libre y, por qué no, la cumbia y la bailanta. Varios de los integrantes del grupo, de hecho, combinaban su condición «roquera» (banda de *rock*, ensayos, recitales propios y de bandas amigas o ya consagradas) con noches de «bailanta» sin que ello les signifique una contradicción o que se enfrenten a una traición de uno a otro grupo. Esto permite dar cuenta de que las oposiciones, según el contexto, pueden a veces construirse como arbitrarias o negociadas. «Las alianzas que permite la música son en realidad alianzas entre alguna de nuestras múltiples identidades en particular y aquellas partes de la identidad de los otros que coinciden estratégicamente en tal o cual actuación o audición musical (...) Los individuos están continuamente estableciendo distintas alianzas a nivel de sus diferentes identidades a través de los valores representados o actuados por diversas prácticas musicales» (Vila, 2000). Así, ser «roquero» durante la mayor parte del tiempo y concurrir a una bailanta con el grupo de amigos durante el fin de semana, no plantea para los jóvenes de este grupo problema alguno.

Por otra parte, y pensando en las «imágenes culturales» de Feixa, podríamos preguntarnos: ¿cómo experimentan estas mujeres y varones jóvenes las representaciones que de ellos circulan, por ejemplo, en los medios de comunicación masiva, respecto de su supuesta «ignorancia» o «ausencia de competencias culturales». Y, ¿qué opinan y cómo los afecta la relación directa que se establece entre varón joven, pobre y bailantero igual a un sujeto peligroso; mujer joven, pobre y bailantera igual a «bardera» y «atorranta»? Entonces, tenemos dos oposiciones bien diferenciadas, que, expresadas en el plano de los consumos culturales,

ponen al descubierto, insistentemente, nuevos interrogantes: ¿son estas oposiciones tan categóricas? ¿son permanentes o difusas? ¿la oposición es sólo discursiva o tiene algún correlato material? Y si es así, ¿de qué tipo?

Todas estas preguntas representan aún cuestionamientos que no pueden ser respondidos en todo su alcance. En principio son invitaciones a la reflexión, a la incomodidad e incluso, al (auto) cuestionamiento.

#### 4. El género (o la forma de reproducir las desigualdades al interior del propio grupo)

Una cita de Laclau (1990) permite retomar los dos puntos tratados anteriormente (la condición etaria y de clase social) y poder conjugarlos con el punto a desarrollar (la cuestión de género): «Si... una objetividad logra afirmarse parcialmente, sólo lo hace reprimiendo lo que la amenaza. Derrida demostró que la constitución de una identidad siempre se basa en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes: hombre/mujer, etcétera. Lo peculiar del segundo término queda así reducido a la función de un accidente, en oposición al carácter esencial del primero. Sucede lo mismo con la relación blanco-negro, en que el blanco, desde luego, es equivalente a 'ser humano'. «Mujer» y «negro» son entonces «marcas» (esto es, términos marcados) en contraste con los términos no marcados de «hombre» y «blanco». El traductor aclara que «marcados» debe entenderse aquí no sólo como «señalados», sino también con el matiz de «sospechosos» o «condenados».

Las mujeres y varones jóvenes y pobres cumplen con esta condición de sujetos marcados como resultado de la conformación y aplicación de esa «jerarquía violenta». Pero, ¿qué sucede al interior del propio grupo con esas (¿otras?) jerarquías? ¿Se mantienen? ¿Se refuerzan? ¿Adquieren otros sentidos?

Previamente, es necesario aclarar qué significa abordar las relaciones entre los miembros del grupo desde una perspectiva de género. El concepto de *género* se define como «una forma de denotar las 'construcciones culturales' sobre los roles apropiados para mujeres y hombres» (Joan Scott, 2000). Es decir, al hablar de género nos referiremos tanto a las prácticas de mujeres como de varones, haciendo hincapié en las representaciones que el mundo social en el que viven ha construido y definido como esperables o deseables para cada uno, y cómo los propios actores aceptan, resisten o negocian con las mismas.

La categoría de subalternidad incluye, como ya se planteó, a las mujeres entre uno de los grupos históricamente oprimidos. Conjuntamente con la pregunta ¿puede hablar el sujeto subalterno?, Spivak (1977) señala la cuestión de la «mujer» como especialmente problemática. «En una palabra: si se es pobre, negra y mujer la subalternidad aparece por triplicado». Así, nos encontramos con que las mujeres objeto de este trabajo estarían «marcadas» y «condenadas» por ser, además de mujeres, jóvenes y pobres. De la condición de pobreza puede desprenderse, como ya dijimos, el apelativo racista.<sup>16</sup>

La desigualdad distributiva de bienes materiales, simbólicos y eróticos (Fernández, 2006) pone siempre a las mujeres en desventaja, aun en relación con sujetos de su misma pertenencia social; no hay en este caso una preponderancia de la clase sobre el género (o viceversa) sino una conjunción compleja, y a veces contradictoria, entre ambos. A las preguntas: ¿Se identifican primero como jóvenes o como pobres? ¿O primero como mujeres y varones jóvenes, y luego como pobres? Solo podemos responder

*«depende del contexto, de determinadas situaciones, del estado de relaciones (jerárquicas o simétricas) dentro del grupo, con otros grupos de jóvenes y con el mundo adulto». Dependiendo del momento y de las relaciones de fuerza, puede que prefieran o les convenga posicionarse, ser o mostrarse como jóvenes, pobres, varones o mujeres, o una conjunción de algunas de ellas. Sin embargo, esto no quiere decir que la identidad se construya sólo de manera estratégica y no perdure más allá de un contexto determinado, lo que sí se puede afirmar es que no son fijas ni estáticas. «Las identidades nunca se unifican y en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos» (Hall, 1996).*

---

<sup>16</sup> Es decir, en la Argentina, la categoría de «negro» no funciona en estricta relación con el color de piel, sino con una forma discriminatoria que conjuga, de manera casi análoga y perversa, esa condición de pobreza estructural a una cuestión biológica: la raza. Nuevamente aparecen «las imágenes culturales»: se produce una metonimia entre «negro» y los pobres, ignorantes y «vagos» como si fueran uno solo. Y aquí también pesa la cuestión de la herencia: muchas afirmaciones de sentido común giran en torno al carácter hereditario de esas condiciones sociales, como si las mismas fueran producto de la «genética» y no de una organización social estratificada, desigual y profundamente injusta.

¿Qué ocurre con la construcción de masculinidades y femineidades en este grupo? El trabajo de campo desarrollado durante casi un año en el barrio y la bailanta —dos espacios de socialización fundamentales en las vidas cotidianas de estos jóvenes— permitió observar que las identidades de género se construían de acuerdo a un parámetro de heterosexualidad muy marcado, donde la homosexualidad era fuertemente sancionada. En el caso de los varones la alusión a una supuesta condición homosexual de otro varón era considerada uno de los insultos más graves. La masculinidad hegemónica en los sectores populares urbanos se caracteriza por

*«la posesión de las cualidades masculinas: los «huevos», la fuerza física, la valentía, etcétera. El no-hombre se caracteriza por la carencia de estas cualidades. A través de la construcción de una alteridad homosexual, se distingue del sexo opuesto y de aquellos grupos o sujetos que, según sus propios parámetros sociales, no encajan en su modelo ideal» (Garriga 2005)<sup>17</sup>.*

Los varones se distinguen así no sólo de la «natural debilidad femenina» sino de todas aquellas personas que no cumplan con su concepción de lo que un hombre «debe ser».

En cuanto a las femineidades, Fernández (2006) dice «al mismo tiempo que es necesario *incluir la opresión de género dentro de otras formas de opresión, esto no puede obviar la elucidación de las formas específicas que la opresión adquiere cuando de géneros sexuales se trata*. En tal sentido, habrá que distinguir la particularidad de las estrategias de subordinación cuando el colectivo que debe mantenerse en la desigualdad distributiva son mujeres. Y dentro de este grupo, cómo son los dispositivos puestos en juego en determinado momento histórico, clase social, grupo etario, etcétera» (cursivas de la autora) (Fernández, 2006). Esto es, la construcción de las femineidades no se da como un proceso en el cual las mujeres construyen sus «formas de ser» para distinguirse «lisa y llanamente» de las de los hombres. Ese proceso de construcción se da en condiciones de desigualdad, donde la diferencia —una vez más pero en este caso al interior del grupo con el que se comparte la condición etaria y de clase— es siempre jerárquica: al haber alguien que se considera (porque ha sido construido como) superior, necesariamente se instituye al otro como inferior.

---

<sup>17</sup> Si bien Garriga elabora esta conclusión como resultado de su trabajo de campo con hinchadas de fútbol, las conclusiones nos parecen más que pertinentes a la hora de describir lo que observamos en nuestra propia experiencia etnográfica.

**A) MASCULINIDADES: DINERO, VIOLENCIA Y AGUANTE**

El aspecto que no puede quedar fuera en relación con la masculinidad es el trabajo, por el peso que ello tiene en su imagen de «actual o futuro proveedor», ya sea de las mujeres (madre, esposa, novias, hermanas) o niños a su cargo; o eventualmente del hogar, sosteniendo o colaborando con la economía doméstica. A los varones del grupo, por ejemplo, los preocupaba o condicionaba no tener dinero para salir o comprar ropa. El ideal de varón aparecía fuertemente ligado, en este caso, a la idea de «demostrar que podían».

Pero las condiciones objetivas en las que se insertaban en el mundo laboral, muchas veces distaban mucho de la situación ideal o soñada del «proveedor que todo lo puede». La mayoría de los varones del grupo había abandonado la educación formal, antes de terminar la primaria o apenas comenzado la secundaria, insertándose en el mercado de trabajo de manera temprana y precaria. Algunos continuaban estudiando y buscaban trabajo o «changas» a contra-turno de la escuela. Sus motivos están relacionados, además de los antes mencionados, con el deseo de tener recursos para sus gastos personales y evitar sermones de los padres que no quieren que sus hijos estén todo el día sin hacer nada. Nacho (17 años), por ejemplo, tuvo su primer empleo como ayudante en una panadería. Trabajaba de noche y su situación laboral no estaba regularizada ya que en ese entonces tenía catorce años. Germán (16 años), su hermano, siguió estudiando un tiempo más, pero faltaba a la escuela cada vez que le salía una «changuita» para cortar el pasto en alguna casa quinta de los alrededores, o ser asistente de pintor en obras en construcción de la Capital. Hacia fines del 2006 había quedado libre en la escuela por las faltas y a comienzos del 2007 no había retomado los estudios. Esta situación de precariedad laboral hacía que las posibilidades de sostener en la práctica un discurso de proveedor fuera, a veces, poco factible. Entonces el «poder» debía pasar a demostrarse en otros ámbitos.

Esa otra demostración está la ligada a la valentía, donde el uso de la fuerza física y la destreza del cuerpo son los principales protagonistas. Muchas de esas prácticas son en oportunidades definidas como violentas. «Las interpretaciones que conciben a la violencia como una acción irracional propia de un estado de incivilización evitan ahondar en las representaciones sociales de estas acciones y, por esta razón, no aprehenden los vínculos con otras prácticas [...] La violencia debe ser interpretada como una construcción cultural que tiene distintas fisonomías según las prácticas y representaciones que la nutren de significación, una acción con igual sentido que otras acciones sociales» (Garriga, 2005). Para este grupo de varones jóvenes la «violencia», tanto física como verbal, representaba una forma de relación entre ellos y con otros sujetos o grupos. En cuanto a la violencia verbal, los insultos más comunes eran: «puto»,



«gato», «mulo» «cagón» o «garca», «rata» y «tumba» o «tumbero»<sup>18</sup>. [7] La mayoría de ellos pueden significar cosas distintas según el contexto. No es lo mismo decirse «gato» entre ellos de manera amistosa o en broma, por ejemplo, «che, gato, vamos a comprar»; que alguien que no es del grupo nombre a alguno de ellos despectivamente como «gato».

En cuanto a la violencia física, las prácticas más comúnmente observadas fueron, para los varones, las peleas en las bailantas. Las mismas podían comenzar por un empujón de otro/s (adrede o sin querer), por una disputa anterior (del barrio, la escuela, el ámbito laboral, etcétera) o por una mujer: ya sea porque alguno se había «zarpado» con la novia de otro (mirándola o tocándola) o porque dos o más varones estaban disputándose la atención/el amor de alguna chica. Las peleas tenían dos instancias: una primera en dónde los jóvenes comenzaban a empujarse y darse golpes de puño y patadas, y la segunda en la cual entraban en acción los guardias de seguridad, más conocidos como «patovicas». Éstos, muchas veces, no cumplían necesariamente con la función de disuadir la pelea sino que ingresaban a la misma como un contendiente más. Dos características se pueden adjudicar a las peleas: virulencia y frecuencia. Prácticamente todas las noches que compartí con el grupo hubo una o varias peleas en las cuales participaron la mayoría de los miembros masculinos del grupo (los que no lo hicieron, fueron fuertemente criticados) y tuvieron una duración considerable. ¿Cuál era el sentido de estas acciones para estos jóvenes? ¿Por qué las peleas son parte de la dinámica habitual de la bailanta? La respuesta parece estar nuevamente en los valores característicos de la masculinidad en sectores populares. Ellos tienen que mostrar constantemente que tienen *aguante*, que «van al frente» cada vez que una situación lo amerita, y nunca pasar por cobardes o «flojitos»; el que «se come los mocos» y «arruga» falta a los códigos de la moral masculina (Archetti, 1999) y por ende es sancionado o segregado del grupo.

## **B) FEMINEIDADES: ENTRE LO TRADICIONAL Y LAS NUEVAS FORMAS DE SER MUJER**

Respecto a las mujeres, la responsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de hermanos menores es un tema ineludible y de mucho peso al analizar las configuraciones actuales de los roles de género en este grupo.

*«Se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitivo: las mujeres paren a los hijos, y por lo*

---

<sup>18</sup> Varias de estas expresiones requieren aclaraciones. «Puto» alude a la condición homosexual de otro varón. «Gato» tiene múltiples acepciones, una de ellas puede ser «boludo», «tonto». «Mulo» es aquel que hace cosas para otro que tiene más poder que él. Tanto «gato» como «mulo» tienen origen en el lenguaje carcelario. «Cagón» o «garca» es aquel en quien no se puede confiar porque te traiciona. «Rata» es el tacaño. Y ser «tumba» o «tumbero» significa haber estado preso

*tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público» (Lamas, 2000).*

Algunas de las mujeres del grupo continúan la educación secundaria y, al igual que los varones, lo combinan con trabajos a contra-turno. Karina (14 años) hermana de Nacho y de Germán, va a la escuela en el turno de tarde. Por la mañana se encarga junto a su madre de las tareas domésticas (lavar, planchar, cocinar, limpiar, hacer las compras, etcétera) y del cuidado de sus siete hermanos menores (bañarlos, darles de comer, enviarlos a la escuela, controlar las tareas escolares, etcétera). Cuando consigue algún trabajo temporario para realizar durante la mañana, sus hermanas menores, de 12 y 11 años, la reemplazan en los quehaceres domésticos. El dinero que gana cuidando chicos o ayudando en algún negocio lo utiliza para gastos personales (para comprar ropa o zapatillas, tarjetas para su celular o productos de perfumería y aseo personal), siempre y cuando la situación económica de la familia así lo permita; de no ser así, debe dárselo a su madre para cubrir gastos del hogar. Si bien los varones también deben prestar colaboración en algunas labores, como hacer compras, encargarse de las reparaciones del hogar, etcétera), la obligación que pesa sobre las mujeres da cuenta de la naturalización existente en relación con una división de tareas predeterminada según el género.

*«La dicotomía masculino-femenina, con sus variantes culturales, establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género» (Lamas, 2000).*

En las entrevistas con Karina y el resto de las chicas del grupo aparecían dos sensaciones: por un lado bronca o enojo por saber que sobre ellas pesaban esas responsabilidades, y por el otro resignación, porque sabían que las posibilidades de modificación eran mínimas. Ellas se encargaban de las mismas cosas (en mayor o menor medida) que en otro momento habían sido responsabilidad de su madre y su abuela, y que iban a serlo de sus hermanas chiquitas y, quizá, de sus propias hijas mujeres.

Como en muchas otras familias del barrio, la familia de Karina, Germán y Nacho lucha cada día contra numerosas injusticias y desigualdades, donde las sociales son sin duda las más obvias y omnipresentes; las de género muchas veces parecen estar ocultas o naturalizadas, aunque no por eso son menos importantes, ni tampoco menos dolorosas.

Sin embargo, no todo en la vida de estas chicas era la cotidianidad del trabajo doméstico o la rutina de la escuela o el trabajo. También se podía observar un esfuerzo por constituirse como un tipo de mujer particular, en relación con las otras mujeres y, en especial, con los varones, relación en la que la palabra y el gesto de ese «otro» no les era indiferente. Así, se podían observar dos modelos (o tipos ideales) de mujeres: las «rescatadas» y «las barderas». Entre ambas se daba un juego de tensiones y críticas permanentes, donde lo que operaba claramente era el debate entre cumplir con el mandato de género y reproducir el rol tradicional de la joven mujer que desea convertirse en ama de casa, tener hijos, fundar un hogar, ocuparse de su marido, etcétera (Fernández, 2006) o desafiarlo y tener un rol más activo y trasgresor en su relación con los varones y con el resto de su entorno social. Estos modelos, al funcionar como tipos ideales, no eran cumplidos al pie de la letra ni clasifican a las jóvenes en uno u otro de manera permanente.

El espacio de las bailantas era un lugar particularmente interesante para observar la puesta en escena de estos modelos. ¿Qué hacían las mujeres cuando llegaban? Mientras los varones se preocupaban por mantener el espacio sin invasiones de otros grupos o por ir a la barra a comprar bebidas, las chicas bailaban, con alguno de los del grupo o entre ellas; esa era la actividad que desarrollaban durante la mayor parte de la noche.

Los chicos se encargaban no sólo de proteger el espacio propio sino a las mujeres del grupo, a quienes, por momentos, parecían considerar como su propiedad. Si alguien ajeno al grupo se acercaba y las invitaba a bailar, lo más probable era que Nacho, Tula o Rocky<sup>19</sup> «se le fueran al humo»<sup>20</sup> y lo quisieran echar o pegarle por la osadía de su actitud. Este tipo de situaciones se repetía a menudo y varias veces en una misma noche. En una de ellas, le pregunté a Nacho cuál era el motivo por el que no querían que bailaran con un desconocido si, en definitiva, podía decirse que estaban ahí para eso. Él me contestó:

Si yo las dejo bailar con cualquier gil que viene y las saca, y después el flaco se zarpa, yo no puedo decir nada, porque ya las dejé... ¿cómo sé yo que el flaco no se va a zarpar si no lo conozco?

Esto da pauta para pensar de que ellos consideraban a las mujeres como parte de aquello que debían cuidar, como si fuera una obligación más dentro de todas las que tenían como los protectores del grupo.

---

<sup>19</sup> Otros integrantes del grupo.

<sup>20</sup> Expresión que significa tirarse encima de alguien con intenciones de golpearlo o amedrentarlo

¿Qué decían las mujeres de estas actitudes? Principalmente, se beneficiaban de ella. Aprovechaban tener a un grupo de varones corpulentos a su disposición para «zafar» de i) los que venían a invitarlas a bailar y no les gustaban físicamente, y ii) «los pesados» que efectivamente pretendían propasarse con ellas, intentando besarlas o tocarlas, o proponiéndoles que las acompañaran a «otro lugar», fuera de la vista y el control del grupo. Así, la idea de que los varones consideraban a las mujeres del grupo como propiedad suya, era —si se desea admitir— muy apropiada para las chicas en términos de beneficio. Ellas utilizaban esa protección cuando les era favorable, y cuando no, desarrollaban diversas maniobras para escabullirse de los controles de hermanos mayores, novios o amigos, y, como dicen ellas, «hacer la suya».

La más común de sus formas era ir al baño o «dar una vuelta para ver qué onda». En una de esas ocasiones, Karina, camino al baño, debía atravesar una ronda de jóvenes que le impedían el paso. Yo iba detrás de ella. Uno de los chicos se puso frente a ella e intentó besarla y agarrarla de la cintura. Karina primero lo apartó con un leve empujón, pidiéndole que la dejara pasar. Cuando había hecho unos pasos el joven volvió a insistirle pero esta vez le tocó la cola. Ella se dio vuelta y le dio una cachetada sin dudarle. La actitud de Karina me sorprendió, porque mi impresión era que tenía una personalidad introvertida, inferida a partir de la observación de sus prácticas cotidianas y de sus propios relatos sobre ella. Esto me hizo pensar que la única herramienta de defensa con la que las mujeres cuentan no es la protección masculina, sino que también pueden defenderse solas. Y lo hacen.

Lo que puede deducirse de las actitudes más desafiantes de estas mujeres es que la obediencia que mostraban tener en el espacio doméstico, no necesariamente se trasladaba al espacio festivo y muchas veces «liberador» de la bailanta. Sergio Pujol (1999) afirma que el baile social no es sólo una práctica lúdica en la que las personas «pueden dejarse llevar por la música, las bebidas, el bullicio o el roce con otros cuerpos... lo que se hace y con quienes se lo hace tiene algún sentido, remite a un contexto social y desnuda la manera en que una sociedad funciona, sus valores, sus expectativas, sus deseos y sus prejuicios» (Pujol, 1999). Podría pensarse que esas «nuevas formas de ser» observadas en la bailanta pueden estar hablándonos de las aspiraciones de estas mujeres respecto del tipo de relación que desean y esperan establecer con un hombre: una relación en la cual el cuerpo de la mujer y las decisiones que ésta tome sobre él (básicamente, quién quiere que lo toque y en qué momento) forme parte de una de las premisas de los vínculos con los varones que ellas desean defender. Y una de las tantas formas de hablar, de expresarse, pero sobre todo, de modificar ciertas estructuras históricamente opresivas contra ellas.

## 5. Conclusiones

Frente a la pregunta ¿puede hablar el sujeto subalterno?, este trabajo ha pretendido responder que sí, que sólo hace falta agudizar el oído, es decir, revisar nuestras herramientas como intelectuales comprometidos con la realidad social, para aprender a escucharlos/as y comprobar, como ya se dijo, que en verdad no sólo hablan sino que tienen mucho para decir. Más allá de los esfuerzos de muchos sectores políticos por silenciar las voces de los grupos oprimidos, éstos siguen esforzándose por hacerse escuchar.

Stuart Hall (1992) afirma:

*«La vida cultural ha sido transformada, sobre todo en Occidente, por las voces de los marginados. Dentro de la cultura, la marginalidad, si bien permanece en la periferia de la amplia tendencia cultural, nunca ha sido un espacio tan productivo como lo es ahora. Y esto no representa simplemente una apertura por la cual aquellos que están afuera pueden ocupar los espacios dominantes. Es también el resultado de la política cultural de la diferencia, de las luchas sobre la diferencia, de la producción de nuevas identidades, de la aparición de nuevos sujetos en el escenario político y cultural. Esto es cierto no sólo con respecto a la raza, sino también a otras etnias marginales, así como también respecto del feminismo y la política sexual en los movimientos gay y lesbiano, como resultado de una nueva forma de política cultural».*

Las experiencias de las mujeres y varones jóvenes que presentamos aquí pretenden constituirse en un ejemplo más de la necesidad de defender el respeto por la diversidad cultural, pero no en el sentido de un «multiculturalismo seductoramente integrador», que deje por fuera las relaciones de poder existentes, sino orientado a cuestionar los prejuicios existentes en la sociedad argentina contemporánea respecto de ciertos sectores sociales, sus prácticas y sus elecciones tanto éticas como estéticas.

Si sus voces y sus cuerpos son reprimidos en tanto sujetos que combinan de manera compleja, contradictoria y estratégica, subalternidades de edad, de clase y de género, los jóvenes deben y pueden reclamar, oponiéndose a las imposiciones de aquellos que cumplen con la condición del «sujeto normal» (adultos, de clases medias o altas y varones). Los jóvenes pueden desafiar el poder del mundo adulto, descreyendo de la autoridad de aquellos que supuestamente debieran

guiarlos, cuidarlos y contenerlos. Los pobres pueden denunciar la deslegitimación a la que sus prácticas son permanentemente sometidas y juzgadas, demostrando así que tienen conciencia del lugar que ocupan en la jerarquía social y también de su deseo de transformarla. Las mujeres pueden mostrar la opresión y la desigualdad a la que muchas veces son sometidas, y además demostrar que pueden rebelarse a partir de pequeños actos, a las injusticias de siempre. Los que aquí actúan y luchan, entonces, son los mismos que hablan, descreen, denuncian, reclaman y ejercen su derecho a desear, pero también a tratar de construir, día a día, una sociedad más igualitaria.

*«Un modelo recurrente emerge: 'lo alto' intenta rechazar y eliminar lo 'bajo' por razones de prestigio y de estatus, únicamente para descubrir que no sólo es de alguna forma es frecuentemente dependiente del otro opuesto... sino también que lo alto incluye simbólicamente lo bajo, como el componente erotizante fundamental de su propia fantasía. El resultado es una móvil y conflictiva fusión de poder, temor y deseo en la construcción de la subjetividad: una dependencia psicológica sobre precisamente aquellos otros que están siendo rigurosamente opuestos y excluidos en el nivel social. Por esta razón, lo que es socialmente periférico es tan frecuente y simbólicamente central» (Hall, 1992).*

Porque desde esa periferia puede surgir, por qué no, una nueva forma de pensar y desear la constitución de lo centralmente valioso, en lugar de lo hegemónicamente central.

## Referencias Bibliográficas

Alabarces, Pablo, Daniel Salermo, Malvina Silba y Carolina Spataro (2008): «Música popular y resistencia (cultural) en la Argentina: una discusión en torno de los significados del *rock* y la *cumbia*». En Pablo Alabarces y M. G. Rodríguez (organizadores): *Resistencias, sumisiones, mediaciones. La cultura popular en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.

Archetti, Eduardo (2003): *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.

Bourdieu, Pierre (2007): *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores.

Cháves, Mariana (2005): «Los espacios urbanos de jóvenes en ciudad de La Plata». Tesis Doctoral. La Plata: fcnym, nnlp-conicet (inédita)..

- Feixa, Carles (1998): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, Ana María (2006): *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Garriga Zucal, José (2005): «'Soy macho porque me la aguanto'. Etnografía de las prácticas violentas y la conformación de identidades de género masculino». En Pablo Alabarces et al.: *Hinchadas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Garriga, José (2008): «Ni chetos ni negros: roqueros». *trans, Revista Transcultural de Música* N°12.
- Giraldo, Santiago: Nota Introductoria a Gayatri Spivak: «¿Puede hablar el subalterno?». *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 39. Bogotá.
- Grossberg, Lawrence (2006): «Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo». *Revista de Humanidades Tabula Rasa* N°005. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Hall, Stuart (1996): «¿Quién necesita identidad? En Stuart Hall y Paul Du Gay: *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Hall, Stuart (1992): «What is black in popular culture?». En Raiford A. Guins and Zaragoza Cruz (editores): *Popular Culture: A Reader*. London: Sage Publications.
- Hall, Stanley (1904): *Adolescence*. New York: Appleton.
- Isla, Alejandro y Daniel Miguez (2003): *Heridas urbanas: violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on the Revolutions of Our Time* Londres: Verso (citado en Stuart Hall, 1996).
- Lamas, Marta (2000): «Introducción». En Marta Lamas (compiladora): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: unam.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (1998): «La construcción social de la condición de juventud». En Cubides, Laverde y Valderrama (editores): *'Viviendo a toda' Jóvenes, territorios culturales y*

*nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre. Departamento de Investigaciones, Universidad Central.

Monod, Jean (1970): *Los Barjots. Etnologías de bandas juveniles*. Barcelona: Ariel (citado en Chaves, 2005).

Pujol, Sergio (1999): *Historia del baile. De la milonga a la disco*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Scott, Joan (2000): «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En Marta Lamas (compiladora): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: unam.

Spivak, Gayatri (1999): «¿Puede hablar el sujeto subalterno?» *Orbis Tertius* N°6, Año 6. La Plata: Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria e Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (idihcs), Universidad Nacional de La Plata.

Vila, Pablo (2000): «Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales». En Mabel Piccini, Ana Rosas Mantecón y Graciela Schmilchuk (coordinadoras): *Recepción artística y consumo cultural*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, Ediciones Casa Juan Pablos.



## AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Las Representaciones De Genero En Profesores Universitarios  
The Gender Representations In University Professors

Pablo Páramo<sup>21</sup>

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

[pdeparamo@gmail.com](mailto:pdeparamo@gmail.com)

### Resumo

Este artigo explora a representação de gênero em professores universitários de diferentes programas acadêmicos, a partir dos construtos pessoais que utilizam para categorizar seus estudantes. Com este propósito foram realizadas entrevistas individuais com os professores, aos quais se solicitava que sorteariam livremente um conjunto de cartões que continham os nomes de seus estudantes, para agrupá-los de acordo com seus próprios critérios. Depois que esses critérios passaram por uma análise de conteúdo, se construiu uma matriz que agrupou a maneira como os distintos critérios foram aplicados aos distintos estudantes de acordo com seu gênero. A informação assim sistematizada foi processada segundo a escala multidimensional SSA, que demonstrou como resultado, evidência a favor da diferenciação dos conceitos que emitem os professores, dependendo do gênero do estudante. Os resultados são discutidos a partir da incidência que pode ter a representação de gênero nos processos de avaliação e orientação profissional, que recebem os estudantes por parte de seus professores.

**Palavras-chave:** representação de gênero, avaliação, avaliação do estudante.

### Abstract

This article explores the gender representation in university professors from different academic programs based on the personal constructs that they use to categorize their students. For this purpose, individual interviews were conducted with professors who were asked to freely sort a set of cards containing the names of their students, using their own criteria for grouping the cards. After these criteria went through a content analysis, a matrix was constructed in order to analyze whether or not the different criteria were associated to different students according to their gender. The information was systematized and analyzed using a multidimensional scaling (SSA)

---

<sup>21</sup> El autor agradece la participación de Martha Lucía Olaya, María del Pilar Galeano y Darío Nicolás Jaimes, especialistas en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia por su participación en el proceso de recolección y análisis de la información.

giving evidence for the differentiation of the concepts that professor used depending on the gender of the student. The results are discussed based on the impact that gender representation can have in the processes of evaluation and orientation students receive from their professors.

**Key words:** gender representation, assessment, student assessment.

## Introducción

El género es la interpretación social y cultural que los seres humanos hacen del sexo biológico con el que nacen (Gross, 2000). Esta interpretación construida y aprendida social y culturalmente da lugar a los denominados roles de género, los cuales contienen la información acerca de ciertas conductas que se consideran apropiadas para las mujeres (lo femenino) o para los hombres (lo masculino) (Lamas, 1999). Estos roles conforman los estereotipos de género, también denominados representaciones de género, los cuales sustentan las creencias o definiciones culturales acerca de las diferencias psicológicas y conductuales entre hombres y mujeres (Gross, 2000).

Partiendo de estos planteamientos, es posible señalar que la forma como se transmiten los aspectos relacionados con representación de género en todos los espacios de interacción, en este caso en el ámbito educativo, pueden originar en el docente ciertas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes según su género, que al final pueden convertirse en una forma de profecía autocumplida (Feldman, 1998) directamente relacionada con la forma como los percibe y con los criterios de los que se vale para evaluar su desempeño.

Esta investigación explora los constructos que los docentes emplean para referirse a sus estudiantes, con el objetivo de determinar si estos constructos se aplican diferencialmente a partir de la representación de género. El concepto de constructo surge de la Teoría de la Construcción Personal (TCP) propuesta por Kelly (1955). Según este autor, el mundo es percibido por una persona en términos de los significados que la persona le aplique; el individuo crea sus propias maneras de ver el mundo en que vive. Los individuos desarrollan modelos de la realidad con el fin de entender el mundo que los rodea de la misma manera como los científicos desarrollan teorías. Los constructos se construyen a partir de la observación y la experiencia; se definen mediante palabras o conceptos y son particulares a los individuos, por eso se denominan constructos personales. Cuando valoramos una persona como mujer u hombre estamos haciendo uso de constructos que hemos aprendido para describir o explicar su comportamiento.

## Las Representaciones De Género

Las representaciones de género o concepciones sobre el género constituyen elaboraciones simbólicas no sólo visuales sino también discursivas acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y su lugar en la sociedad (Flores, 2007). Sus implicaciones culturales en el ámbito educativo son uno de los aspectos que más se ha investigado recientemente. Este creciente

interés se relaciona con una tendencia cada vez mayor a identificar y eliminar tendencias sexistas en la educación (Araya, 2004; Curran, 1980). Algunos autores consideran indiferentemente el concepto de sexismo y el de representación de género. Para Araya (2004), el sexismo por ejemplo, es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de cualidades, valoraciones y significados creados en la vida social.

Según Flores (2005), la cultura marca a los seres humanos con el género, y éste se convierte en un filtro que determina la forma en que se percibe todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Considera este autor que los géneros tradicionales (femenino y masculino) son contruidos socialmente y por tanto están sujetos al cambio según el poder social imperante. Adicionalmente estas representaciones son influenciadas por medios de comunicación tales como la televisión, el cine y otros mecanismos de transmisión de información (Gross, 2000).

La transmisión cultural de los roles junto con sus conductas esperadas se da en todos los espacios de interacción en que se desarrollan los seres humanos y, por lo tanto, tiene en la institución escolar uno de los ámbitos más importantes para su reproducción y por supuesto incide en todos los acontecimientos de los seres humanos, más aún en lo concerniente a la educación, dado que la escuela es uno de los aparatos de reproducción de de la identidad cultural y el orden social, económico y político de los pueblos (Cabrera, 2007; Althusser, 1969).

Su incidencia es verificable por ejemplo en la reproducción de las expectativas respecto a las profesiones apropiadas para hombres y mujeres, lo que determina ámbitos de dominio femenino o masculino. Esta discriminación se basa en planteamientos de los enfoques biologicistas y evolucionistas, según los cuales existen diferencias físicas entre hombres y mujeres que determinan su competencia en relación al desarrollo de unas y otras tareas, lo cual incidiría en la forma en que se desempeñan en relación con profesiones específicas (Gross, 2000; Curran, 1980).

De esta manera, según Araya (2004) los hombres dominan en las áreas de ingeniería, informática y seguridad, mientras que las mujeres predominan en las áreas de enseñanza y las ciencias sociales. Generalmente se observa mayor proporción de mujeres inscritas en carreras como Psicología, Educación Preescolar, Educación Especial y Educación Básica y Enfermería, y mayor proporción de hombres en carreras relacionadas con ingenierías y aquellas relacionadas con las matemáticas y las ciencias aplicadas como química y medicina (Flores 2005, Curran 1980).

Flores (2007) hizo una revisión de varios estudios desarrollados con el fin de identificar diferencias relacionadas con aspectos comunicacionales entre docentes y estudiantes y encontró que las interacciones profesorado-alumnado muestran que los profesores y profesoras de disciplinas científicas interactúan más con sus alumnos varones y los refuerzan en mayor medida, diferencia que se acentúa al aumentar el nivel educacional.

Según Flores (2007), estas diferencias en el comportamiento se basan en las diferentes expectativas con respecto a las capacidades y posibilidades de niños y niñas. Manifiesta que consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para los niños que para las niñas, y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el de las niñas.

Por otra parte, al repetir los prejuicios más conocidos respecto a la diferente capacidad de niños y niñas en relación con las matemáticas o con las ciencias (Becker, 1981), las expectativas distintas del profesorado respecto a cada uno de los sexos finalmente inciden, como una profecía autocumplida, en la motivación y los resultados que las mujeres tienen en las asignaturas del área de ciencias y, muy probablemente, en sus definiciones vocacionales posteriores (Flores, 2007).

## El Concepto De Evaluacion

Comúnmente la evaluación ha sido considerada como un conjunto de herramientas para determinar el grado de conocimientos que los estudiantes van adquiriendo en su paso por la escuela. Blázquez (citado por Andreu, 2009) sostiene que la evaluación puede tener diversos fines entre los que destacan "el conocer el rendimiento del alumno, diagnosticar y pronosticar sus posibilidades y orientarle". Andreu, por su parte, considera que a estas funciones se han adicionado muchas otras, tales como "motivar, agrupar o clasificar al estudiante... obtener datos para la investigación que permitan corroborar la realidad o valorar la eficacia del sistema de enseñanza y las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje" (Andreu, 2009).

De esta manera, la evaluación no es concebida como parte integral del proceso pedagógico, sino más bien como una revisión sobre ciertos objetivos y conceptos que se espera se hayan logrado (Díaz-Barriga, 1994).

Una característica particular que ha tratado de imputársele a la evaluación hecha por el docente es la de ser una actividad objetiva y con este fin se han ideado múltiples estrategias para realizar una evaluación "totalmente neutral y que no fuese permeada por la subjetividad humana" (Ruiz,

2005; Díaz-Barriga, 1994). Esta puede ser otra de las razones por las cuales el concepto de evaluación se ha igualado al de examen.

No obstante, aunque pareciera una intencionalidad válida, la evaluación es en realidad un proceso que se da entre seres humanos, así que dudosamente se puede neutralizar y objetivizar para evitar el sesgo del punto de vista del docente; más aún cuando se supone que es él quien posee un cierto conocimiento y quien define cuánto de ese conocimiento debe poseer el estudiante para aprobar de manera satisfactoria sus estudios.

Adicionalmente es el mismo docente quien diseña y recrea diversas estrategias que le permitan evaluar dicho conocimiento. En palabras de Torres (2007): La evaluación, por responder a valores comporta una carga, un peso, un sentido; no hay evaluaciones neutras. Veremos ahora la manera como uno de los factores psicosociales, el género, afecta la neutralidad de la evaluación.

## Genero Y Evaluacion

Con relación a factores externos y subjetivos que influyen en el proceso de evaluación no se encuentran muchos estudios en las bases de datos electrónicas, lo cual puede ser bastante sintomático, pues podría indicar que hasta ahora se está dando lugar a reflexiones de esta índole. No obstante, en Colombia actualmente existe una línea de investigación que está desarrollando estudios exploratorios al respecto. Entre estos podemos citar el trabajo de Páramo (2008a) en el cual se analizan algunos factores extraacadémicos que pueden generar en la evaluación que los estudiantes hacen de sus docentes.

Por otra parte, están también los sesgos o aspectos extraacadémicos que pueden incidir en la evaluación que hacen los docentes de los estudiantes. Algunos autores incluyen aspectos tales como las expectativas del docente (Flores, 2007); los aspectos relacionados con el currículo oculto en cada carrera (Moreno y Vera, 2008), y los que aquí nos interesan: los relacionados con las representaciones culturales de género y su relación con la percepción de competencia que el docente tiene sobre sus estudiantes de uno y otro género (Curran, 1980; Enkvist, 2007; Araya, 2004; Becker, 1981).

Particularmente, al explorar los estudios sobre evaluación y género se evidencia que los estereotipos de género transmitidos desde la escuela inciden de forma directa o indirecta en el aprendizaje de los niños y las niñas y que la evaluación de ese aprendizaje, en general se

relaciona directamente con la expectativa que tienen los docentes sobre sus estudiantes (Curran, 1980; Flores, 2007; Becker, 1981).

Algunos estudios han mostrado que estas expectativas y creencias mediatizan las interacciones pedagógicas que [los docentes] establecen en el trabajo cotidiano de aula con sus alumnos y alumnas, condicionando así el aprendizaje (Flores, 2007). Otros estudios se han centrado en la incidencia de estas concepciones de género o tendencias sexistas en la elección de carrera de los estudiantes, dado que culturalmente se asocian ciertas características con cada género, de manera que se privilegia su participación en unas profesiones más que en otras. Por ejemplo, culturalmente se refuerza la participación de los hombres en actividades relacionadas con la ciencia, las matemáticas y carreras que impliquen habilidades que biológicamente se han asociado más con el género masculino, tales como razonamiento espacial (Curran, 1980, Becker, 1981), y para las mujeres se perciben como más adecuadas las profesiones relacionadas con la docencia, las ciencias sociales y en general carreras que implican mayor competencia comunicativa y menor requerimiento de habilidades mecánicas, numéricas y espaciales.

Varias de estas investigaciones se relacionan directa o tangencialmente con los planteamientos de la pedagogía feminista, que sostiene que existen en la actualidad dos líneas del feminismo, una encaminada hacia la equidad, que busca la igualdad entre hombres y mujeres, mientras la segunda es denominada de género o diferencial, la cual afirma que las mujeres son diferentes y por ello han sido discriminadas y acosadas (Maceira, 2006). Otras más se enfocan en el concepto del sexismo (González, 1998; Moreno y Vera, 2008; Araya, 2004) que sostiene que existen conductas sociales discriminatorias basadas en el sexo de los individuos y los roles socialmente aceptados. Otros analizan los planteamientos sobre currículum oculto (Devís, Fuentes & Sparkes, (2005) y coeducación (Subirats, 1994), considerando que el currículo puede ser un mecanismo discriminatorio y que tradicionalmente los programas de educación han tenido preferencias en el trato hacia los hombres y discriminación hacia las mujeres. Finalmente, algunos estudios hacen un análisis sobre las propuestas relacionadas con políticas de educación que promuevan la equidad entre hombres y mujeres (Bonder, 1994).

Con miras a indagar acerca de la representación de género en la educación universitaria en el medio colombiano, el presente estudio explora el papel que juega la representación de género de profesores en la asignación de constructos personales a sus estudiantes, bajo la hipótesis que establece que estos constructos se diferencian en su asignación dependiendo de si los estudiantes que son valorados corresponden a uno u otro género.

## Participantes

Participaron en total diez profesores, siete hombres y tres mujeres, pertenecientes a dos universidades de Bogotá y a distintas áreas académicas: ingeniería, arquitectura, contaduría, psicología y lenguas. Cinco de los docentes cuentan con formación en el área de pedagogía y los cinco restantes tienen trayectoria en docencia y formación de postgrado a nivel de especialización o maestría.

## Procedimiento

Para el presente estudio se utilizó el modelo de entrevista de Clasificación Múltiple de Items, CMI (Páramo, 2008b), como técnica de recolección de información para identificar los constructos que utilizan los docentes al referirse a sus estudiantes. Cada investigador seleccionó un grupo de docentes para entrevistarse individualmente con ellos.

La recolección de la información se llevó a cabo a partir de un paquete de tarjetas que contenían los nombres de los estudiantes pertenecientes a uno de los cursos a cargo del profesor<sup>22</sup>. Luego en entrevista individual se pidió al docente que agrupara dichas tarjetas libremente, de acuerdo con los criterios o constructos con los que el participante asociara espontáneamente a los distintos estudiantes, pidiéndole a la vez que le diera un nombre a su clasificación. Dichos criterios no tenían que tener relación ninguna y las clasificaciones tampoco tendrían restricción. Es decir que de un criterio podrían surgir dos clasificaciones y de otro criterio podrían surgir cuatro clasificaciones. Esta operación se repitió varias veces hasta agotar los criterios por parte de cada participante<sup>23</sup>.

### **LA INSTRUCCIÓN DADA A LOS PARTICIPANTES FUE LA SIGUIENTE:**

"estamos desarrollando una investigación acerca de lo que los profesores piensan de sus estudiantes. por este motivo estamos solicitando a algunos docentes que observen estas tarjetas en las que se presentan los nombres de sus estudiantes para que los clasifiquen según sus propios criterios, de manera que las tarjetas en cada grupo tengan algo en común; además cada grupo debe diferenciarse del otro y tener una denominación diferente. no hay tipo alguno de

---

<sup>22</sup> Para los entusiastas en la técnica de entrevista, pueden consultar el capítulo de Páramo (2008): La clasificación Múltiple de Items. En: P. Páramo: La investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia

<sup>23</sup> Para los entusiastas en la técnica de entrevista, pueden consultar el capítulo de Páramo (2008): La clasificación Múltiple de Items. En: P. Páramo: La investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia



clasificación correcta o incorrecta, lo importante es su criterio de clasificación; puede crear cuantos grupos desee y puede elegir cualquier criterio para agruparlos. una vez que finalice una agrupación, le pediremos que haga el mismo procedimiento varias veces, siempre con un criterio diferente".

**LA INFORMACIÓN FUE RECOLECTADA EN UN FORMATO COMO EL QUE SE PRESENTA A CONTINUACIÓN:**

**TABLA 1**

Criterio	Subcategoría empleada por el participante dentro de cada agrupación	Tarjetas que conforman cada subgrupo creado (incluir el número que aparece al respaldo de cada tarjeta)	Observaciones del participante al hacer cada clasificación

Fuente: Páramo (2008b).

## Categorías

Las siguientes son las categorías de análisis o constructos creados por investigadores, a partir del análisis de contenido realizado a los criterios de clasificación que generaron los docentes participantes respecto a las entrevistas desarrolladas con la metodología CMI. Estas categorías, una vez creadas por los investigadores fueron sometidas a un proceso de validación por parte de expertos.

### Apariencia Física

Dentro de esta categoría incluimos aquellos criterios usados por los docentes en los cuales se hace referencia a aspectos estéticos tales como "presentación personal" o "belleza".

## Aspecto Intelectual

En esta categoría se incluyeron los aspectos relacionados con procesos de pensamiento y exhibición del conocimiento, por ejemplo, "capacidad de síntesis", "capacidad de análisis", "capacidad para integrar el conocimiento" o "para aplicar lo aprendido", "fortaleza en conocimientos", entre otros.

## Desempeño Académico

Esta categoría incluye los criterios que expresan características relacionadas con el desempeño tales como "progreso durante el proceso", "éxito académico", "rendimiento", "calidad de sus trabajos".

## Actitud Ante El Proceso

Esta categoría está integrada por aquellos criterios que implican la participación del estudiante en el proceso, tales como "Participación en la clase", "interés en la clase", "desorientados en su proceso", "compromiso", entre otros.

## Relaciones Interpersonales

Aquí se tomaron en cuenta los criterios propuestos por los docentes que expresaron aspectos relacionados con aspectos de las relaciones interpersonales tanto del docente hacia el estudiante, como entre los estudiantes percibidos por el docente. Ejemplos de estos criterios son: "gusto para trabajar en grupo", "cercanía", "mayor afinidad" y "capacidad para hacer amigos", entre otros.

## Características Individuales

Aquí se toman en consideración criterios relacionados con características personales de los estudiantes que de alguna manera inciden en su desempeño académico y por tanto en la evaluación que el docente hace de ellos. Ejemplos de estos criterios pueden ser: "responsabilidad y cumplimiento", "Proactivos", "capacidad de oratoria", "capacidad de liderazgo".

## Orientacion Profesional

En esta categoría se agruparon los criterios relacionados con la percepción del docente en relación a la orientación de los estudiantes respecto a la elección de la carrera en que están inscritos, por ejemplo: "ubicado dentro de la carrera que estudia".

## Genero

Esta categoría comprende los criterios de las clasificaciones realizadas tomando como criterio el género del estudiante; "sin son hombres o mujeres".

## Ubicacion Espacial (En El Aula)

Aquí se agruparon los criterios que hacen referencia a la ubicación de los estudiantes al tomar las clases, "ubicación dentro del aula".

## Posibilidad De Exito Profesional

Esta categoría incluye los criterios planteados por los docentes en los cuales se pone de manifiesto la percepción que tiene el docente acerca del éxito profesional que pueden tener los estudiantes. Podemos mencionar criterios tales como: "los contrataría", "según éxito profesional", "según aptitud profesional".

El precesamiento de la información obtenida se realizó a partir del análisis de contenido de los constructos o categorías generadas por los profesores. Con esta información y con los listados de los estudiantes de cada grupo se construyó una matriz por cada profesor entrevistado, la cual se diligenció colocando en las filas los constructos obtenidos del análisis de contenido de las categorías creadas por los profesores, y en las columnas se colocaron los estudiantes que fueron incluidos en las tarjetas, identificados con H para el caso de los hombre y M para las mujeres. Los datos se consignaron en la matriz con un modelo binario de 1 y 0, asignando el valor de: 1 cuando si el constructo había sido utilizado para clasificar al estudiante y 0 cuando no fue utilizado

**TABLA 2**

Modelo de matriz binaria por cada docente

		Estudiantes				
		H	M	M	H	M
Constructo	1	1	1	0	0	0
	2	0	1	1	0	1
	3	0	1	1	0	0
	4	1	0	0	1	1
	5					

La sistematización de los datos obtenidos se realizó utilizando la escala multidimensional SSA incluida en el Software Lifa-2000, la cual arroja unos gráficos que muestran en un espacio bidimensional unos puntos, cada uno de los cuales corresponde a los datos ubicados en las columnas, en este caso a los estudiantes y cuya distribución en el espacio representa la correlación (coeficiente de Jaccard) entre las columnas de la matriz de datos correspondientes a los estudiantes identificados en la matriz, según se le haya asignado uno de los constructos producto del análisis de contenido de las categorías creadas por el profesor, cruzada con el género del estudiante.

A partir de estas gráficas se procedió a crear regiones que permitieran identificar si existen zonas de proximidad entre los puntos que representan a los estudiantes, cada uno de los cuales aparece identificado según su género (H para hombre y M para mujer).

Teniendo en cuenta que los criterios planteados por el docente son de libre elección, al procesar los datos mediante la escala multidimensional SSA se pueden reconocer áreas de proximidad entre los estudiantes; esta proximidad indica si existieron o no semejanzas entre los criterios empleados por cada docente para evaluarlos y clasificarlos. El análisis de los resultados nos permite determinar si existen aspectos relacionados con las representaciones de género que trascienden el contexto académico al momento de realizar este ejercicio de clasificación.

## Resultados

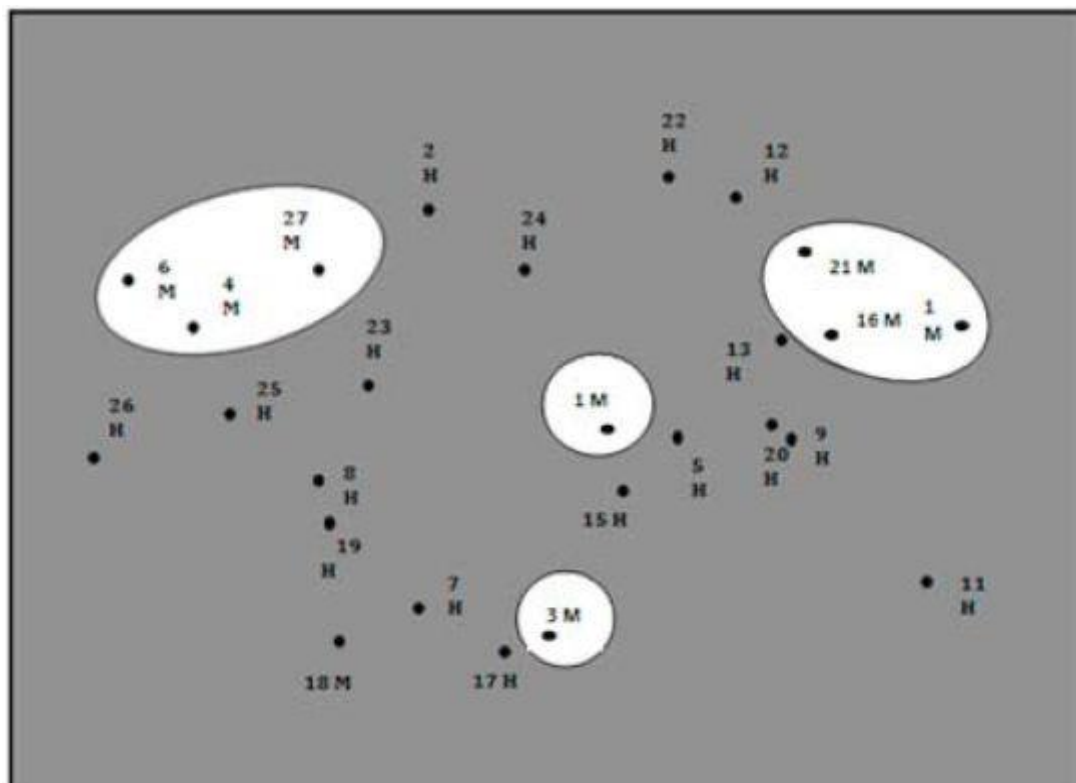
Los gráficos que se presentan a continuación corresponden a las correlaciones arrojadas por el programa SSA para cada una de las matrices que se elaboró para los distintos profesores que participaron del estudio. Las regiones que agrupan los números fueron creadas por los

investigadores bajo la hipótesis de que los profesores hacen uso de constructos que reflejan su representación de género para diferenciar a los estudiantes. De tal manera que la hipótesis se confirmaría si se diferencian espacialmente en los gráficos los hombres de las mujeres. De no ser así, los números que representan a las mujeres de los hombres se entremezclarían y no podrían crearse regiones separadas para unos y otros. La zonificación representa la proximidad o grado de correlación entre hombres y mujeres en relación con los constructos y categorías que los docentes emplearon para hacer las agrupaciones a partir del sorteo de las tarjetas que contenían los nombres de los estudiantes. Se presenta el gráfico resultante de cada matriz de los participantes indicando su género y el programa académico en el que enseña cada profesor. Las zonas sombreadas agrupan a los estudiantes hombres. Como se puede observar el número de estudiantes no es igualmente proporcional en cuanto a la condición de género en los distintos grupos en los que enseñan los distintos profesores (ver Gráfico 1).

En este grupo la mayoría de sus estudiantes son hombres; 19 de 27. Por lo general la población de las carreras de Ingeniería ha sido predominantemente masculina. En este gráfico en particular se pueden observar dos agrupaciones pequeñas de mujeres identificadas por la letra M (mujeres). Esta distribución de los estudiantes en el espacio muestra que el docente empleó algunos criterios que diferencian a los hombres de las mujeres (ver Gráfico 2).

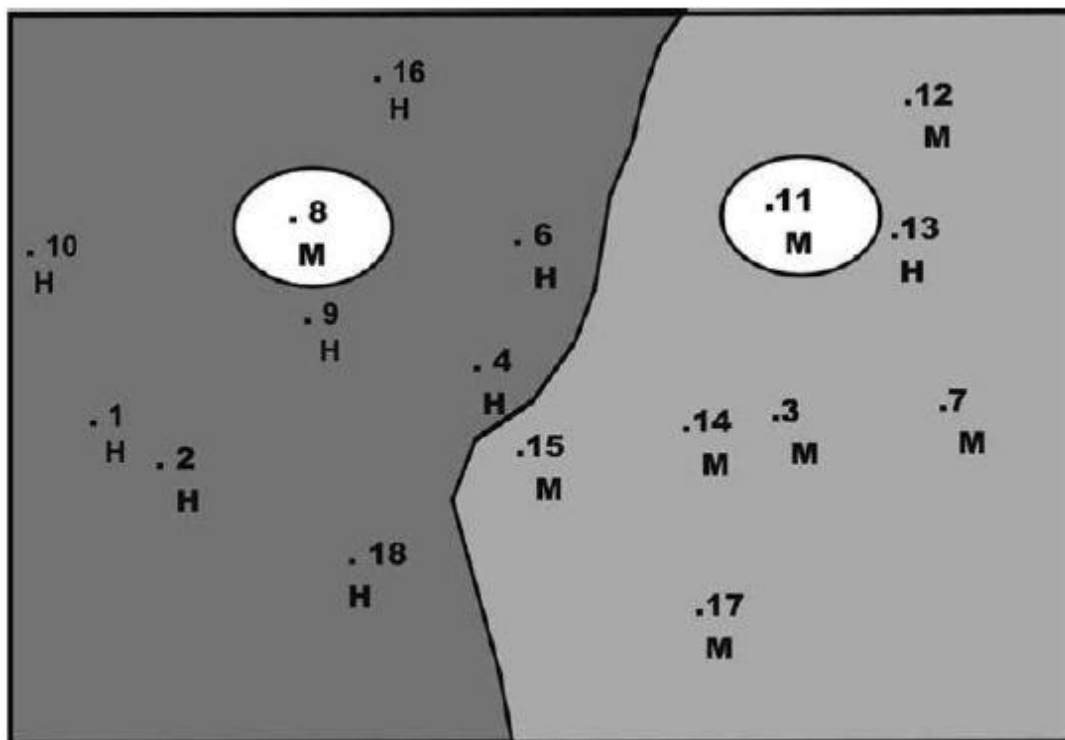
**GRÁFICO 1**

Docente hombre área Ingeniería



**GRÁFICO 2**

Docente hombre, área Ingeniería



Este grupo estuvo conformado por 17 estudiantes de los cuales 8 son mujeres y 9 son hombres. La zonificación pone en evidencia que el profesor siguió predominantemente constructos con los que diferenció a sus estudiantes mujeres de los hombres. La zona sombreada agrupa a casi la totalidad de los estudiantes hombres a excepción de uno de ellos que se encuentra en la zona de mujeres, identificado con el número 13. Aparece igualmente una mujer en la región predominantemente masculina (ver Gráfico 3).

En este curso hay 5 mujeres de 15 alumnos en total. En la zona no sombreada se visualizan los 5 puntos correspondientes a las mujeres. En este caso nuevamente se confirma la apreciación de que existen diferencias en la forma como se categoriza a hombres y a mujeres, dado que la proximidad de los puntos permite delimitar zonas específicas para cada género (ver Gráfico 4).

En este grupo de 22 alumnos, 7 son hombres los que quedaron ubicados predominantemente en la zona izquierda del gráfico. Aquí vemos nuevamente el caso de dos estudiantes que quedan aislados de sus grupos (en función de género) y quedan inmersos en el grupo contrario. No obstante, se confirma las diferencias en el empleo de los constructos personales de los profesores para referirse a la mayor parte de sus estudiantes hombres y mujeres (ver Gráfico 5).

En esta clase hay 5 hombres entre 19 alumnos; todos quedaron ubicados en la parte superior del plano gráfico. Nuevamente encontramos que solamente una mujer queda aislada de su grupo y más próxima al grupo de los hombres (ver Gráfico 6).

En este grupo de 22 sujetos observamos que los hombres quedaron distribuidos en dos zonas distintas del plano y tres mujeres quedaron inmersas en estas áreas. Podríamos inferir que en este grupo se dan tres tendencias de evaluación por parte del docente, una para evaluar a la mayoría de las mujeres y dos diferentes para evaluar a los hombres del grupo.

Como aspecto a resaltar es notable que si en las carreras de ingeniería es mayor la población masculina, en los grupos de psicología es mayor el número de mujeres, corroborando lo planteado respecto a las diferencias en las expectativas culturales relacionadas con el género y la elección de carrera (ver Gráfico 7).

El curso tiene 4 mujeres de los 17 estudiantes que hay en total en el curso y todas pudieron agruparse en una misma región del plano (derecha) (ver Gráfico 8).

De este grupo de 22 estudiantes, solamente 3 son mujeres. Los hombres se ubican a lado y lado del plano y las mujeres en la franja central (ver Gráfico 9).

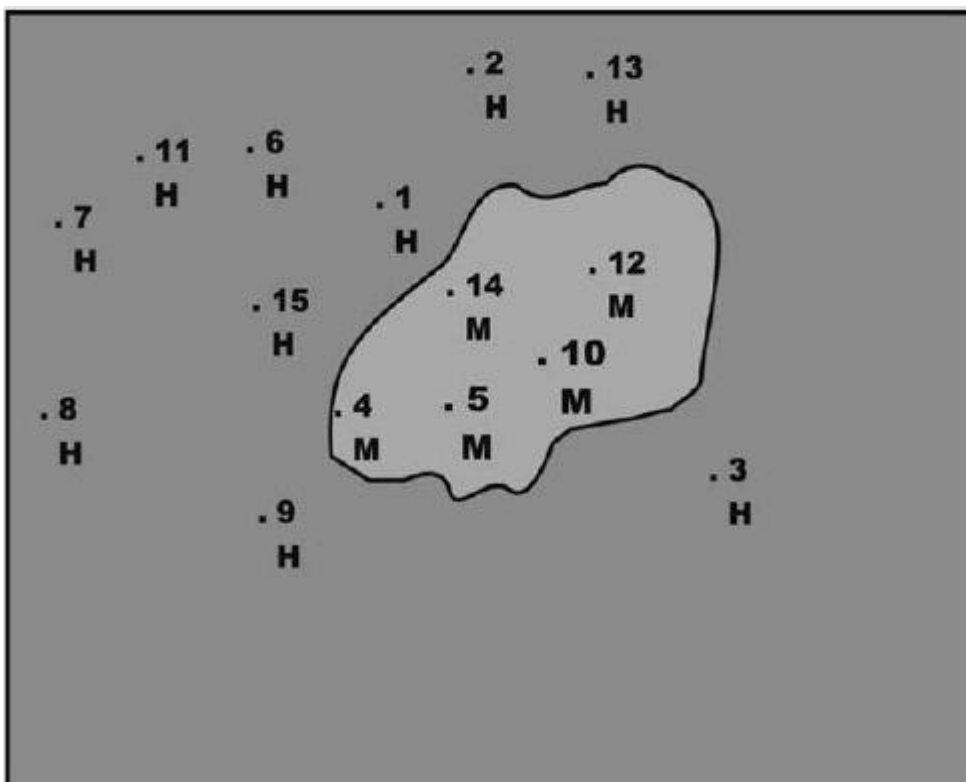
Los hombres se observan en el cuadrante inferior izquierdo en la zona sombreada en la que es posible visualizar dos de las estudiantes mujeres, no obstante la mayoría se agrupa en el cuadrante superior del gráfico (ver Gráfico 10).

En este curso sólo hay dos hombres. Las categorías empleadas para la clasificación de los estudiantes hombres fue similar; su ubicación en el plano es muy cercana entre sí y distante de la de las mujeres, que en este caso, son el grupo dominante en número.



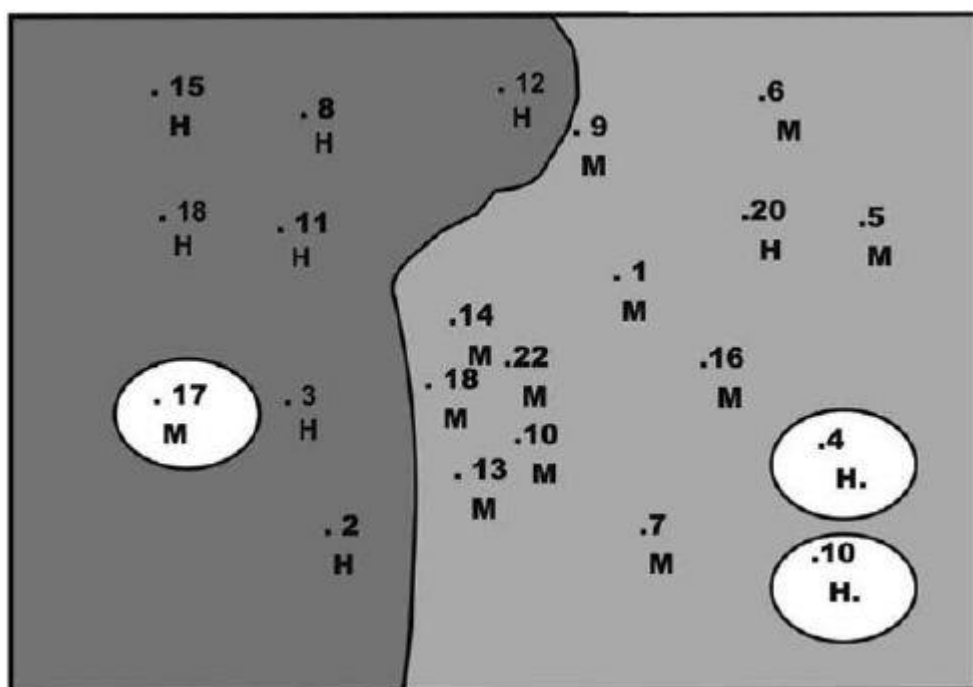
**GRÁFICO 3**

Docente mujer, área Ingeniería (profesora de idiomas)



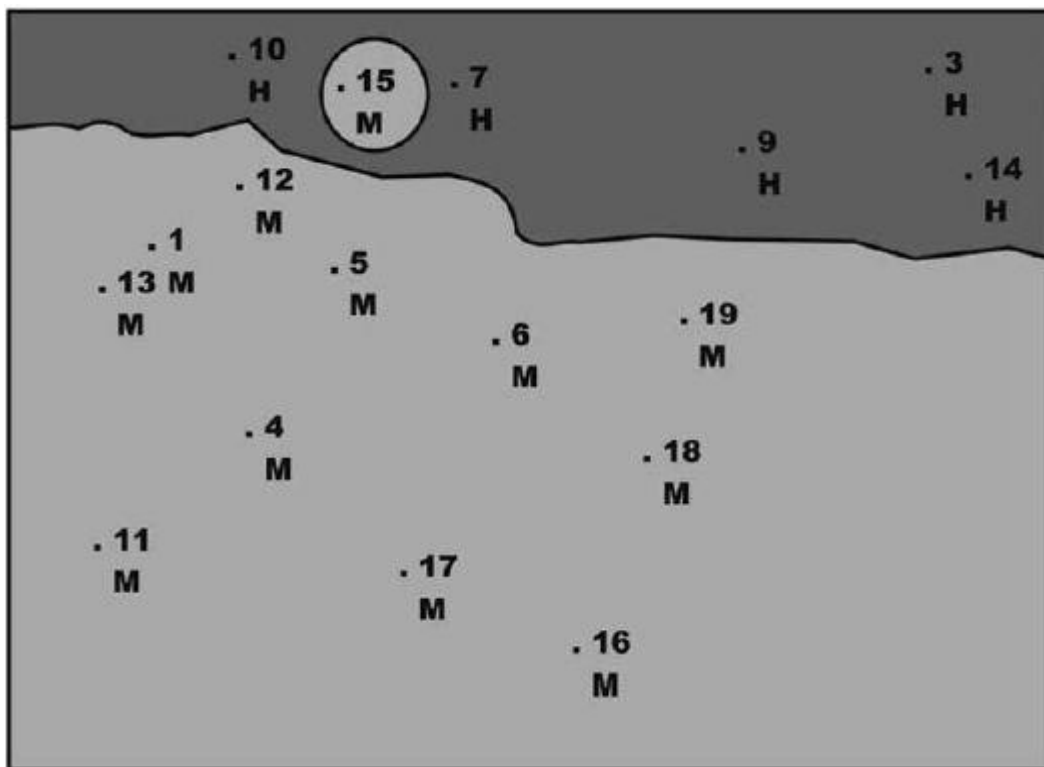
**GRÁFICO 4**

Docente hombre, área Psicología



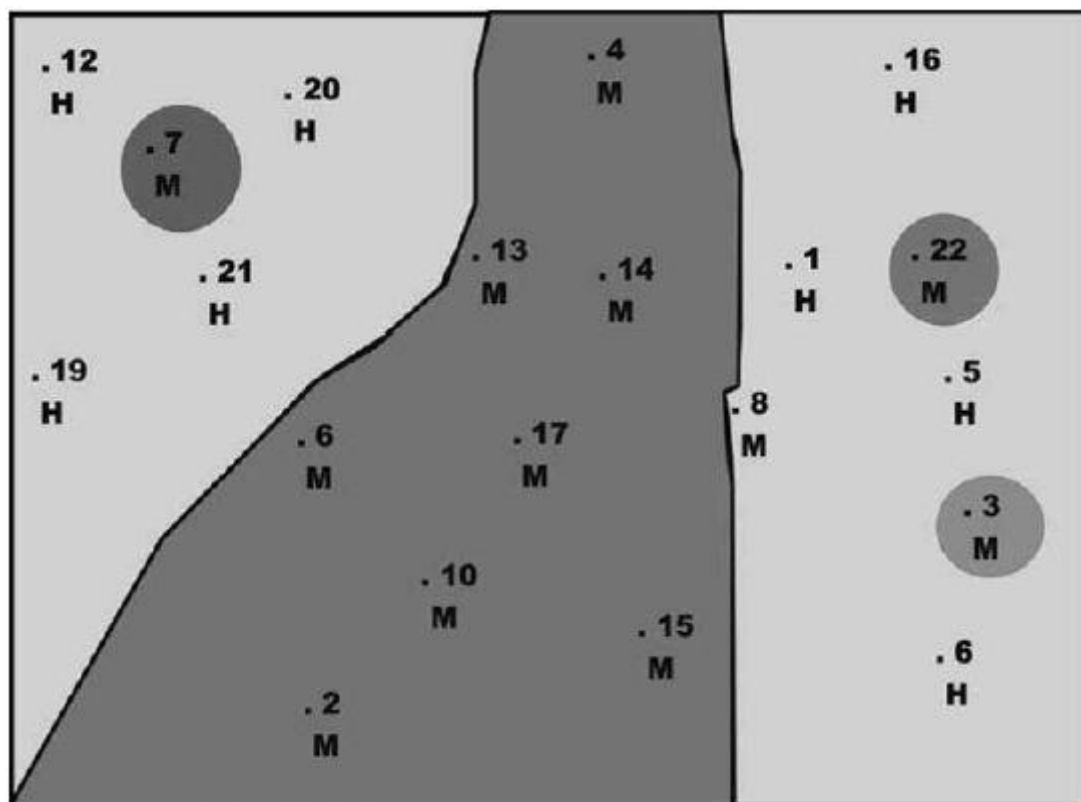
**GRÁFICO 5**

Docente mujer, área Psicología



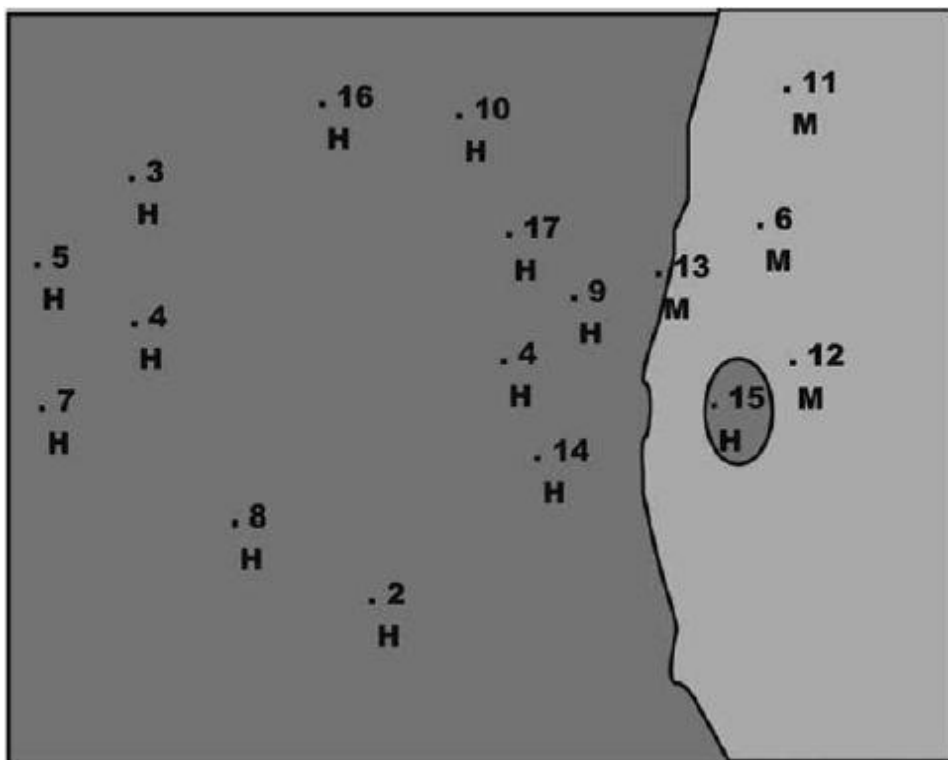
**GRÁFICO 6**

Docente mujer, área Psicología



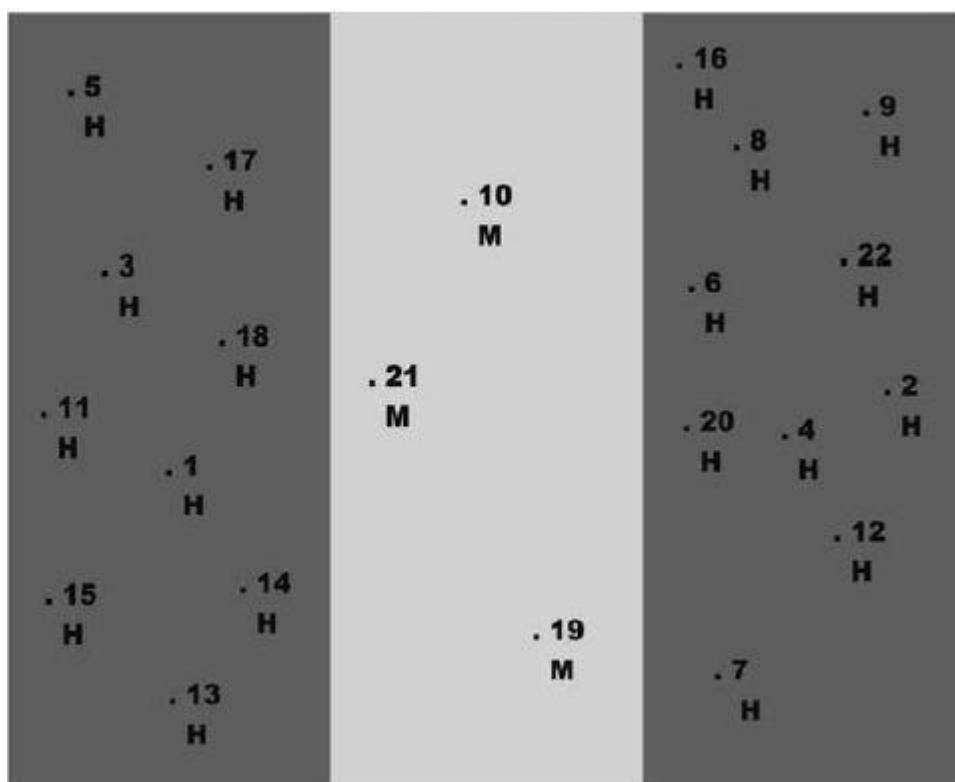
**GRÁFICO 7**

Docente homem, área Arquitetura



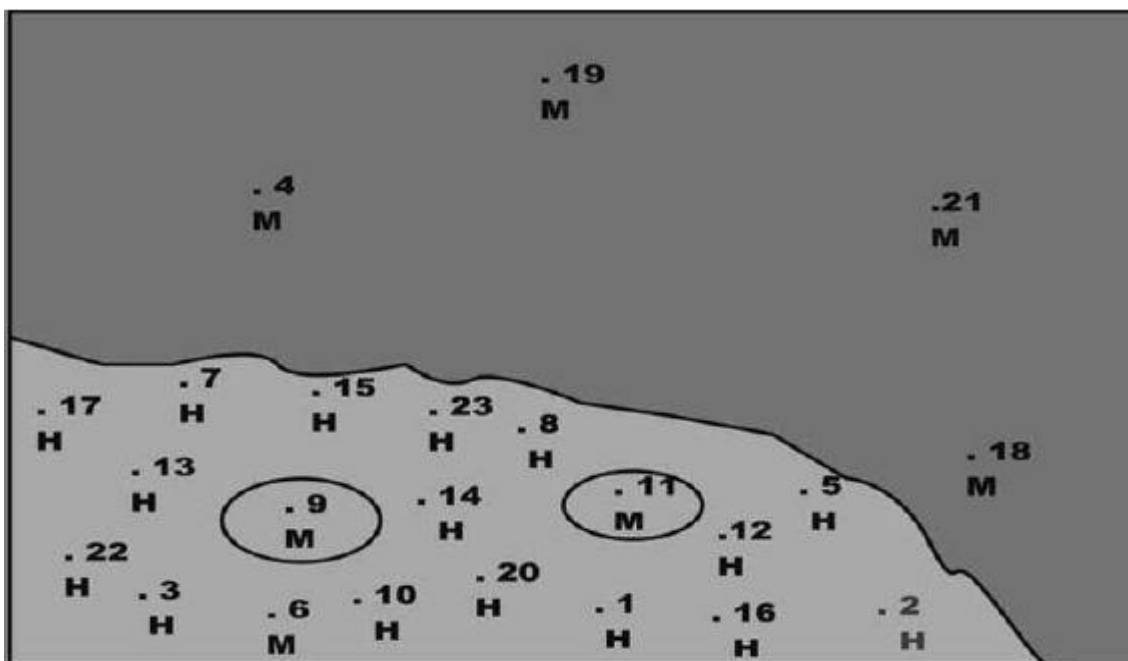
**GRÁFICO 8**

Docente hombre, área Arquitectura



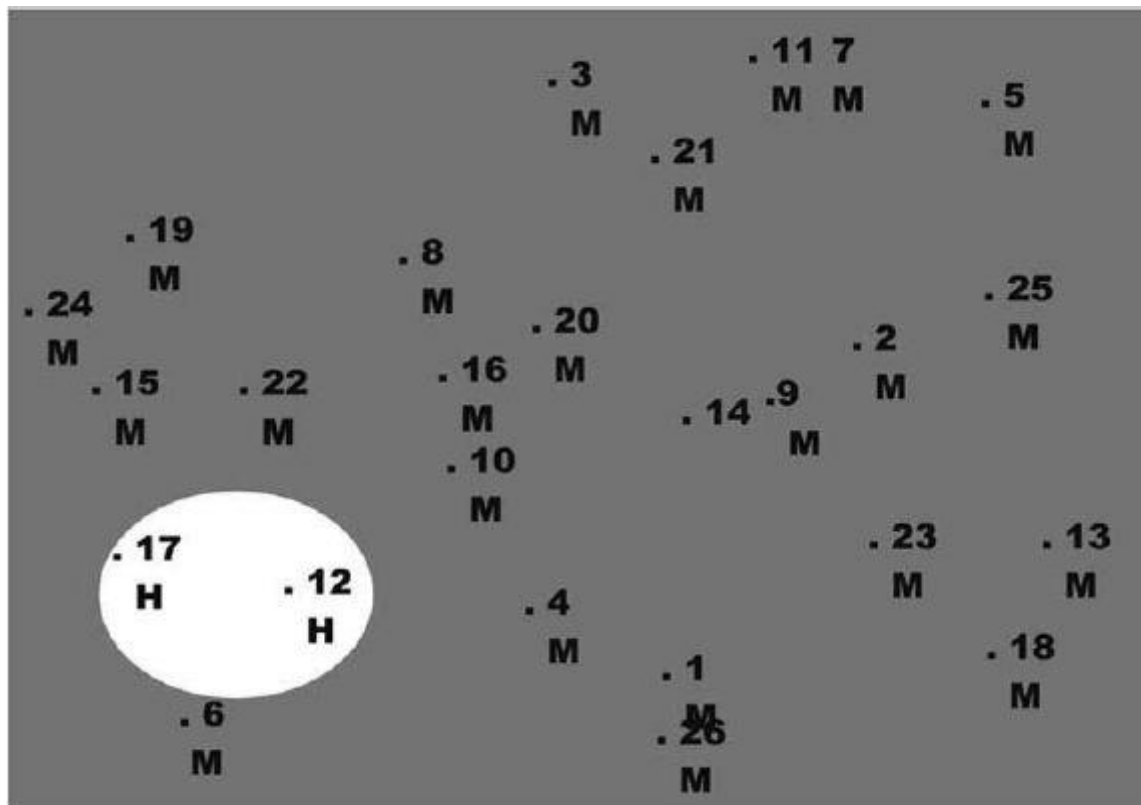
### GRÁFICO 9

Docente homem, área Contaduría



### GRÁFICO 10

Docente hombre, área Lenguas



### Conclusiones

El análisis gráfico que refleja las correlaciones estadísticas entre los estudiantes a partir de la asignación o no de los constructos de los que se valieron los profesores, evidencia que el género es un factor que determina diferencias en la forma en que son evaluados los estudiantes por sus profesores. Los resultados permiten confirmar la hipótesis de que las representaciones de género son un factor que incide en la manera como se atribuyen cualidades a los estudiantes por parte de los docentes. Aunque la investigación no estuvo orientada a identificar el tipo de constructos que dieron lugar a las diferencias, es posible suponer que se encuentran en la



manera diferenciada como se asignaron los constructos de: apariencia física, actitud ante el proceso formativo, relaciones interpersonales, posibilidad de éxito profesional, género, etc. a los estudiantes hombres y mujeres. Será importante analizar con mayor detalle o de manera más sistemática en una futura investigación de qué manera es que estos constructos dan lugar a la diferenciación que se hace entre hombres y mujeres por parte de los profesores. Igualmente vale la pena investigar la manera como estos constructos, que dan lugar a la representación de género, influyen en las evaluaciones cuantitativas de los estudiantes y en la manera como desde los niveles escolares se induce a los y las estudiantes a optar por las distintas disciplinas reproduciendo de esta forma los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino en nuestra sociedad.

En un mundo que propende por la igualdad de oportunidad y de derechos, es importante reflexionar acerca de los diversos mecanismos y eventos sociales que permiten ejercer cualquier tipo de poder o discriminación en el trato y la evaluación que se hace del desempeño de hombres y mujeres y de la pertinencia de su participación equitativa en el ámbito académico. Por lo anterior se hace una invitación a continuar haciendo investigaciones de este tipo que permitan generar análisis del ejercicio docente, de los aspectos extraacadémicos que pueden afectarle y de la posibilidad de contrarrestar en el medio universitario las situaciones de discriminación en función del género y las percepciones culturales acerca del desempeño de los individuos basadas en creencias o expectativas sociales.

## Referencias

Althusser, L. (1969). Ideología y Aparatos ideológicos de estado. Recuperado el 8 de mayo de 2009, de <http://www.pais-global.com.ar/biografias/losaparatosideologicosdeestado.pdf>

Andreu, M. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 50, julio de 2009. Recuperado en diciembre de 2008 de <http://www.rieoei.org/rie50.htm>

Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 4, Número 2. Año 2004

Becker, J. (1981). Differential treatment of females and males in mathematics classes. En: Journal for research in Mathematics Education. Vol. 12, N° 1, 40-53.

Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. En Revista Iberoamericana de Educación, Número 6, septiembre-diciembre de 1994. Recuperado en enero de 2009 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm>.

Cabrera, V. (2007). Identidad de género en el discurso de los universitarios. En Revista Educación y Educadores, Volumen 10, Número 2. 2007. Recuperado en octubre de 2.008 de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye>.

Curran, L. (1980). Did she Drop out or was she pushed? En Alice through the microscope: the power of science over womans lives. Brighton Woman and science group.

Devís, J., Fuentes, M. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en educación física. En Revista Iberoamericana de Educación, Número 39, septiembre-diciembre de 2005. Recuperado en febrero de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie39.htm>.

Díaz-Barriga, A. (1994). Una polémica en torno al examen. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 5, mayo de 1994. Monográfico: Calidad en la educación, p. 170.

Enkvist, I. (2007). Amenazas a la educación femenina a comienzos del siglo XXI. En Revista Educación y Educadores. Volumen 10, Número 1. Recuperado en octubre de 2.008 de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1392/2716>.

Feldman, K. A. (1998). Reflections on the Study of Effective College Teaching and Student Ratings: One Continuing Quest and Two Unresolved Issues. In J. C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research, Vol. 13. New York: Agathon Press, pp. 35-74.

Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 38, 2005. Recuperado en mayo de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie38.htm>.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 43, 2007. Recuperado en mayo de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie43.htm>.

González, T. (1998). Educar para la democracia. La construcción de la ciudadanía desde una perspectiva de igualdad de género. En Revista Electrónica Educar. Número 7. Octubre-diciembre

1998. Estado de Jalisco. México. Recuperado el 20 de mayo de 2009, de <http://educar.jalisco.gob.mx/07/7educar.html>

Gross, R. (2000). Psicología: la ciencia de la mente. Editorial Manual Moderno. México

Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs. New York: Norton

Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. Debate feminista. Volumen 20, Número 10.

Maceira, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. En Revista Electrónica Educar. Número 36. Enero-marzo 2006. Estado de Jalisco. México. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://educar.jalisco.gob.mx/36/EDUCAR%2036%20baja%20resolucion.pdf>

Moreno, J. y Vera, J. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 46, agosto de 2008. Recuperado en mayo de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie46.htm>

Páramo, P. (2008a). Factores psicosociales asociados a la evaluación docente. Revista Educación y Educadores. Vol. 11, N° 1. Universidad de la Sabana. Bogotá

Páramo, P. (2008b). La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de Recolección de Información. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá

Ruiz, J. (2005). Minucias y sutilezas del examen en educación. Impacto socio psicopedagógico. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 36. Recuperado en mayo de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie36.htm>

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. En Revista Iberoamericana de Educación, Número 6, septiembre-diciembre de 1994. Recuperado en enero de 2009 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm>

Torres, G. (2007). Otra evaluación, otra educación. Publicado en: Revista Docencia Universitaria. Centro para el Desarrollo de la Docencia - CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Vol. 1, N° 2, 1997, pp. 3-14.



# A (IN)JUSTIÇA RELATIVA DA ACÇÃO POSITIVA – A INFLUÊNCIA DO GÉNERO NA CONTROVÉRSIA SOBRE AS QUOTAS BASEADAS NO SEXO

Maria Helena Santos e Lígia Amâncio

Centro de Investigação e Intervenção Social, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Portugal [Helena.Santos@iscte.pt](mailto:Helena.Santos@iscte.pt).

## Resumo

Perante a sub-representação dos membros de alguns grupos minoritários e das mulheres, a nível mundial, em diversos órgãos de decisão, como é o caso da política, têm sido criadas medidas de acção positiva, com o objectivo de se promover a igualdade. Contudo, estas têm suscitado enorme controvérsia, dividindo opiniões. O presente artigo teórico pretende identificar, na literatura, as principais razões desta controvérsia, dando particular destaque à percepção de justiça. Propõe, como contributo para este debate, a articulação dos estudos de género com os da percepção da justiça (recorrendo às teorias da justiça distributiva, procedimental e da privação relativa), de modo a procurar elucidar alguns dos argumentos regularmente usados pelos detractores das medidas de acção positiva, como é o caso do argumento do mérito. Esta articulação revelou-se importante para uma melhor compreensão da controvérsia sobre as quotas baseadas no sexo e destinadas a promover a igualdade entre mulheres e homens.

**Palavras-chave:** Acção positiva, Discriminação, Género, (In)justiça, Política.

## Abstract

Positive action measures have been created in order to promote equality in various decision-making contexts where some minority groups and women are typically under-represented worldwide. However, these measures have met great controversy between their opponents and proponents. Focusing on perceptions of justice, in this theoretical article we aim at reviewing the main reasons that the literature has found to explain this controversy. As a contribution to this ongoing debate, in our article we propose an articulation between gender studies and those on perception of justice (drawing on theories of distributive justice, procedural justice and relative deprivation), in order to clarify some of the arguments (e.g., the merit issue) regularly used by opponents to positive action measures. This articulation was crucial to a better understanding on the controversy over quotas based on sex that intend to promote equality between women and men.

**Key-words:** Affirmative action, Discrimination, Gender, (In)justice, Politics.

## Objecto De Estudo

As minorias visíveis e as mulheres continuam a estar sub-representadas mundialmente ao nível dos cargos dirigentes, em diversos sectores de actividade (Vianello & Moore, 2004; Zweigenhaft & Domhoff, 1998).

Na política, excepto em alguns países, onde já há uma elevada representação das mulheres, como é o caso do Ruanda (56,3%) e da Suécia (47%) (Inter-Parliamentary Union, 2008), a evolução no sentido da igualdade de género ainda tem sido mais lenta (Espada, Vasconcellos, & Coucello, 2002; Lisboa, Frias, Roque, & Cerejo, 2006).

Perante a persistência desta realidade, nas últimas décadas, têm sido efectuadas tentativas para diminuir a discriminação baseada nas pertenças sociais e atenuar os efeitos da discriminação do passado (Kravitz & Platania, 1993). É neste contexto que surgem as medidas de acção positiva (“affirmative action”), destinadas a promover a igualdade. Contudo, estas têm gerado forte controvérsia (Crosby & Cordova, 1996), dividindo as posições a favor e contra.

O objectivo geral do presente artigo teórico é identificar as principais razões desta controvérsia, de acordo com a literatura, dando particular destaque à percepção de justiça. Em termos específicos, pretende trazer, como contributo para este debate, o papel da ideologia de género na percepção da justiça, de modo a procurar elucidar alguns dos argumentos regularmente usados pelos detractores das medidas de acção positiva, como é o caso do argumento do mérito.

Para tal, começamos por contextualizar e definir o conceito de “acção positiva”, primeiro em geral e depois focando o caso particular da sub-representação das mulheres no política. Em seguida, apresentamos exemplos, retirados da literatura, sobre algumas das opiniões face às medidas de acção positiva, bem como explicações para a existência da controvérsia, dando particular destaque à percepção de justiça. Depois, articulamos os estudos de género com os estudos da percepção da justiça, abordando mais detalhadamente as teorias da justiça distributiva, procedimental e da privação relativa, porque pensamos que esta articulação nos ajuda a esclarecer alguns dos argumentos frequentemente usados pelos detractores, como é disso exemplo o argumento do mérito.

## Acção Positiva: Origem E Definição

O termo surge nos Estados Unidos da América (EUA) em 1935, na Lei Wagner, relativamente ao mundo do trabalho (Bacchi, 1996). No contexto dos direitos cívicos, a acção positiva foi concebida pelo Governo Kennedy em 1961, tendo sido implementada, pela primeira vez, em 1965, durante o mandato do Presidente Johnson, para combater a discriminação com base na “raça”, cor, religião e na nacionalidade. Em 1967, foi corrigida e generalizada às mulheres (Thermes, 1999)<sup>24</sup>. Trata-se, de uma etapa que, segundo Thermes (1999), marca uma alteração na evolução do pensamento político americano, porque a noção de “igualdade de oportunidades” é abandonada em detrimento da “igualdade de resultados”, e os direitos do indivíduo cedem em detrimento das reivindicações de grupo<sup>25</sup>.

Para Bergmann (1996), a acção positiva é uma política ou um programa que procura lutar contra a discriminação e alcançar a diversidade, de modo a reduzir a pobreza entre os grupos, consistindo em “planning and acting to end the absence of certain kind of people – those who belong to groups that have been subordinated or left out – from certain jobs and schools. It is an insurance company taking steps to break its tradition of promoting only white men to executive positions” (p. 7).

Há um vasto leque de medidas de acção positiva. Konrad e Linnehan (1995) identificaram 119 tipos de medidas implementadas em empresas americanas, nomeadamente, centradas nos objectivos a atingir e colocando directamente em causa os procedimentos de contratação (e.g., a preferência por um candidato minoritário suficientemente qualificado para o cargo) e destinadas a oferecer um meio mais equitativo às minorias (e.g., incitações para submeter candidaturas e programas de formação específica para as minorias interessadas). Porém há, na literatura, uma distinção entre os programas de acção positiva “soft” (e.g., procuram implementar a igualdade de oportunidades, removendo as barreiras) e “hard” (e.g., as quotas, tratamento preferencial) (Taylor & Moghaddam, 1994), sendo que os primeiros aprovam explicitamente os princípios

---

<sup>24</sup> Também há medidas relativamente às pessoas com deficiências e às regiões subdesenvolvidas. O artigo 13 do Tratado de Amesterdão, em 1997, enumera, pela primeira vez, motivos de discriminação para além do sexo e da nacionalidade, sendo mencionadas as discriminações baseadas na raça/etnia, religiões ou convicções, deficiências, idade ou orientação sexual (Onkelinx, 2001).

<sup>25</sup> A acção positiva, uma política activa, distingue-se da igualdade de oportunidades, que é uma política passiva (e.g., correspondente ao estabelecimento de leis), sendo, na prática, um meio para a atingir (Crosby & Cordova, 1996).

baseados na equidade individual e os últimos envolvem uma mudança ideológica para um conceito baseado no grupo.

Na política, o sistema de quotas é um dos mecanismos de aplicação da acção positiva (Marques-Pereira, 2003) que estabelece um nível mínimo de representação e participação para ambos os sexos. Actualmente, destina-se a garantir às mulheres, que constituem mais de 50% da população, uma participação nas listas eleitorais, subordinada a um objectivo quantificado, em percentagem ou em número de lugares (Duarte, 1998). Este mecanismo pretende assegurar que as mulheres não sejam meros símbolos na política mas, pelo menos, uma “minoría crítica” de 20, 30 ou 40%. As quotas podem, ou não, ser temporárias, sendo, neste caso, aplicadas até que não haja barreiras à sua entrada (Global Database of Quotas for Women, International IDEA, 2006). Vários países já recorreram às quotas, com sucesso, como é o caso do Ruanda (Inter-Parliamentary Union, 2008). Outros implementaram a paridade, como é o caso de França, em 2000 (Gaspard, Servan-Schreber, & Gall, 1992; Sénac-Slawinski, 2004) e de Portugal, em 2006 (Lei Orgânica nº 3/2006, 21 de Agosto)<sup>26</sup>.

No nosso país, imediatamente após a fundação da democracia, a Constituição de 1976 criou as condições políticas e jurídicas para que as mulheres pudessem votar e ser eleitas para todos os cargos políticos sem quaisquer restrições (ver os artigos 12º e 13º). Em 1980, foi ratificada a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW, 1979), que encoraja os Estados-Membros a adoptar medidas para melhorar a participação política das mulheres (Avelar, 2001). Assim, o Estado português acordou, nomeadamente, tomar “todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres na vida política e pública do país” (Faria, 2000, p. 109). Nesta sequência, a IV revisão constitucional de 1997 salienta (através do artigo 109º) a importância de assegurar a igualdade de género na política. A Constituição passou a conter medidas de acção positiva, no sentido de se promover a participação política das mulheres (Miranda, 1998).

---

<sup>26</sup> Embora, em Portugal, a Lei só estabeleça que as listas de candidatos para as eleições para a Assembleia da República, o Parlamento Europeu e os órgãos das autarquias locais devam ser compostas de modo a assegurar a representação mínima de 33% de cada um dos sexos nas listas. Segundo alguns autores (e.g., Scott, 2005), a paridade distingue-se das quotas pela sua própria filosofia, porque não se trata de um programa que pretende reparar os efeitos da discriminação, mas sim assegurar a igualdade total definitivamente. Contudo, Diaz (2003) afirma que não é possível distinguir entre as duas posições quando se trata da sua implementação prática.



## A Controvérsia Suscitada Pelas Medidas De Acção Positiva

Perante as barreiras estruturais de discriminação e de violação do princípio de justiça, a acção positiva é geralmente usada, pelos seus defensores, como uma forma de compensação que pretende promover a competição justa, sendo frequentemente percebida como uma forma eficiente para atingir a igualdade dos resultados (Vogel-Polsky, 1989). Contudo, a sua implementação (sobretudo quando realizada através de mecanismos considerados mais “hard”) tende a ser mal percebida por outras correntes de opinião, suscitando controvérsia (Crosby & Cordova, 1996; Crosby & VanDeVeer, 2003; Crosby, Iyer, & Sincharoen, 2006; Pratkanis & Turner, 1996), dividindo as posições a favor e contra, sobretudo no caso das mulheres, que nem sempre são percebidas como um grupo desfavorecido (Bacchi, 1996).

As medidas de acção positiva têm sido amplamente investigadas pelos cientistas sociais (Crosby et al., 2006), focando-se, sobretudo, nas características da acção positiva em si (e.g., que medida é; se é ou não processualmente justa), nas características do alvo da medida (e.g., o sexo da pessoa; se tem ou não mérito), ou na relação entre o observador e o alvo (e.g., se o candidato/a é ou não do mesmo sexo) (Dietz-Uhler & Murrell, 1998). A investigação tem identificado diversos factores psicossociológicos (e.g., atitudes, crenças e percepções de justiça).

Assim, as opiniões dos defensores e detractores podem resultar do (des)conhecimento do seu significado (e.g., Kravitz & Platania, 1993; Steeh & Krysan, 1996). De facto, frequentemente, as crenças das pessoas sobre as medidas de acção positiva são incorrectas, mostrando-se mais defensoras quando as conhecem melhor (Kravitz & Platania, 1993), ou quando acreditam que estas conduzem a resultados positivos (Konrad & Linnehan, 1999). Podem ter uma causa semântica (Tougas, Crosby, Joly, & Pelchat, 1995; Truax, Cordova, Wood, Wright, & Crosby, 1998). Há várias terminologias para designar o mesmo fenómeno, tais como “medidas positivas”, “discriminação positiva”, “discriminação inversa”, “acção anti-discriminatória”, “acção correctiva das desigualdades”, “mobilização positiva”, ou “igualdade de oportunidades no emprego” (Lorenzi-Cioldi, 2002), sendo que o uso de cada um destes termos (que carregam o julgamento sobre o conceito) pode indicar a opinião (favorável ou não) da pessoa.

Também podem ser consequência de crenças sobre a (in)existência de discriminação (Konrad & Hartmann, 2001). É mais provável que as pessoas que acreditam na existência de barreiras às oportunidades de membros de alguns grupos defendam mais as medidas do que as que não acreditam, porque não vêem necessidade para tal (e.g., ver Tougas & Veilleux, 1989). Podem dever-se ao (anti)racismo. O racismo continua a existir na sociedade ocidental, embora

frequentemente expresso de forma subtil, como é o caso do racismo aversivo (Dovidio, Mann, & Gaertner, 1989), sendo as pessoas racistas geralmente mais detractoras. Apesar de, por vezes, apoiarem o princípio da acção positiva, resistem mais à sua implementação do que as anti-racistas. As pessoas defendem menos as medidas de acção positiva para os negros do que para os pobres ou os deficientes (Kravitz & Platania, 1993; Steeh & Krysan, 1996). Podem igualmente dever-se ao (anti)sexismo. O sexismo também persiste na nossa sociedade (Tougas, Brown, Beaton, & St-Pierre, 1999), sobretudo de forma subtil, como é o caso do sexismo ambivalente (Glick & Fiske, 1996). Há uma associação negativa entre a defesa das medidas e as novas formas sexismo (Tougas et al., 1995). Contudo, já foi mostrado que quando se informa, por exemplo, os homens acerca das desvantagens das mulheres, estes passam a defender mais as medidas (e.g., Tougas & Veilleux, 1989; Veilleux & Tougas, 1989), embora a informação tenha mais impacto entre os menos sexistas (Tougas et al., 1995).

As opiniões também podem resultar do individualismo vs. igualitarismo (Dovidio et al., 1989), sendo que a detracção às medidas reflecte os valores do individualismo e da meritocracia (i.e., acreditam que qualquer pessoa competente tem elevadas probabilidades de ter sucesso) e a defesa do princípio da acção positiva representa os valores do igualitarismo. A ideologia de género também pode ter influência nas opiniões<sup>27</sup> 4. Por exemplo, é mais provável que as pessoas com crenças tradicionais acerca dos papéis de género percebam menos a discriminação como um problema e, logo, defendam menos as medidas do que as pessoas que têm crenças menos tradicionais (ver Clayton & Crosby, 1992). Da mesma forma, a ideologia política (Konrad & Linnehan, 1999) pode afectar as opiniões das pessoas face às medidas. Geralmente, os de esquerda, na Europa (Sineau, 2001) e os liberais, nos EUA, são mais defensores das medidas e da igualdade, contrariamente aos de direita e aos conservadores (Bacchi, 1996), que acreditam mais no individualismo e na meritocracia.

As opiniões das pessoas podem, ainda, ser efeito de interesses divergentes. Provavelmente por serem vítimas de discriminação com mais frequência (Bell, Harrison, & McLaughlin, 1997), geralmente, as mulheres são mais defensoras das medidas do que os homens (Konrad & Hartmann, 2001; Kravitz & Platania, 1993) e as minorias étnicas são mais defensoras do que a maioria branca (Kravitz & Platania, 1993; Kravitz et al., 2000). Segundo o modelo do auto-interesse, a acção positiva será determinada pelo facto de proporcionar resultados positivos à pessoa ou ao seu grupo, devendo, por isso, os homens brancos ser menos defensores da

---

<sup>27</sup> A ideologia (ou visão do mundo) é partilhada por toda a sociedade, por homens e mulheres, englobando, no caso da ideologia de género, crenças, estereótipos, expectativas de comportamento e papéis de género (Amâncio, 1994).

medida do que qualquer outro grupo (Tougas et al., 1995), por não serem directamente beneficiados (ver Bell et al., 1997; Bobo, 1998; Summers, 1995). Contudo, a importância do auto-interesse é uma questão ainda em debate. Aliás, Kravitz e Platania (1993) mostraram que as mulheres defendem mais as medidas, em geral, do que os homens (i.e., mesmo quando estas não lhes são direccionadas). Por outro lado, se assim fosse, como se explicaria a resistência de alguns beneficiários às medidas?

As opiniões podem, ainda, dever-se à auto e hetero-percepção de (in)competência. Estudos realizados em laboratório sobre medidas mais hard mostraram que os beneficiados são percebidos pelos não-beneficiados como menos qualificados (cf. Heilman, 1996; Pratkanis & Turner, 1996), suscitando sentimentos de revolta (Heilman, 1996) e os beneficiados também podem duvidar das suas competências (cf. Heilman, Rivero, & Brett, 1991) ou acreditar que os outros o fazem (Heilman, Block, & Lucas 1992; Truax et al., 1998), podendo ter efeitos psicológicas. Outros estudos (e.g., Ayers, 1992; Heilman et al., 1991) mostram que estes não se sentem prejudicados pelas medidas e só quando não têm confiança nas suas competências (e.g., os jovens) é que parecem sofrer as consequências negativas (Truax et al., 1998). Clayton e Crosby (1992), defensores da acção positiva, salientam que os investigadores também devem conhecer o significado das medidas (e.g., saber que o mérito é tido em conta) antes de realizarem os estudos.

As opiniões também podem ter a ver com as (des)vantagens da acção positiva. Embora existam detractores das medidas, que as culpam, nomeadamente, de conduzir ao desemprego das pessoas que não são beneficiadas (Clayton & Crosby, 1992), há defensores que acreditam (e.g., Clayton & Tangri, 1989) que se estas forem correctamente implementadas podem elevar os padrões existentes. Ao aumentarem a igualdade (e.g., de género e étnica), como se começa a verificar (Konrad & Linnehan, 1999), também aumenta a diversidade de talentos disponível (Crosby & Blanchard, 1989), sendo benéfico para as empresas, a sociedade (Plous, 1996; Pratkanis & Turner, 1996) e o ensino (Tien, 2000), tendo a efeitos económicos positivos (Konrad & Linnehan, 1999).

Finalmente, também é provável que as opiniões sejam originadas pela percepção da (não)violação de princípios/regras. A acção positiva, como uma medida geral (cf. Son Hing, Bobocel, & Zanna, 2002), assim como as medidas soft, parece ser defendida pela maioria das pessoas, como sendo um bom mecanismo para lidar com a discriminação. Contudo, a nível específico (e.g., medidas hard), isso nem sempre acontece, mesmo entre os membros dos grupos beneficiados perante cenários de discriminação flagrante (Taylor & Moghaddam, 1994).

Se os defensores as consideram justas e necessárias, porque procuram repor a justiça de que certos grupos foram historicamente privados, os detractores não vêem de todo essa injustiça ou acham que ela não tem de ser socialmente “regulada”, vêem-na antes como uma forma de discriminação, por violar algumas regras da justiça (Clayton & Crosby, 1992), como o mérito.

Em suma, parecem ser vários os factores que influenciam as opiniões dos defensores e detractores das medidas de acção positiva e que podem contribuir para explicar a existência da controvérsia sobre as mesmas. Em seguida, damos particular destaque à percepção de justiça.

## A Justiça Da Acção Positiva

O que é que no dia-a-dia nos faz dizer “É justo!” ou “É muito injusto!”? Será que a justiça tem uma forma única/universal, ou adoptará diversas formas<sup>28</sup>, consoante as situações, contextos e períodos? Para dar a cada pessoa o que lhe é devido, deve-se considerar os seus méritos ou as suas necessidades? Não será mais legítimo dar a cada uma partes iguais? Este é o problema da justiça distributiva: como repartir os recursos entre as pessoas que, directa ou indirectamente participaram na sua constituição ou dela dependem. Esta é frequentemente acompanhada de questões ligadas à justiça procedimental: como saber qual o procedimento a utilizar para proporcionar distribuições justas. E, no caso concreto das medidas de acção positiva, por que será que algumas pessoas (sobretudo as pessoas directamente beneficiadas) ficam insatisfeitas? Procuraremos responder a esta questão recorrendo ao conceito de privação relativa.

## Justiça distributiva

A área da justiça percebida das medidas de acção positiva tem recebido bastante atenção (e.g., Bobocel, Son Hing, Davey, Stanley, & Zanna, 1998; Davey, Bobocel, Son Hing, & Zanna, 1999).

A justiça distributiva diz respeito às percepções de justiça das pessoas sobre os resultados obtidos (Cohen & Greenberg, 1982). Segundo Cohen e Greenberg (1982), o conceito de “justiça distributiva” surgiu na teoria da troca de Homans, em 1961 e foi desenvolvido por Adams, em 1963, passando a designar-se “teoria da equidade”. Baseada na regra da proporcionalidade, esta teoria postula que o resultado é percebido como justo pela pessoa quando a proporção entre os seus investimentos (inputs) e os seus resultados (outcomes) é igual à proporção entre

---

<sup>28</sup> Os autores defendem que estas formas ultrapassam provavelmente o simples nível de “regras” para implicar processos sócio-cognitivos mais vastos (e.g., definições subjectivas da situação) (Kellerhals, Modak, & Perrenoud, 1997).

os investimentos e os resultados de outra(s) pessoa(s) com quem se compara. Se o resultado desta comparação for desigual ocorre iniquidade e se for menos recompensada a pessoa percebe o resultado como injusto e fica insatisfeita. Portanto, apesar de tudo, nesta abordagem a (in)justiça parece ser entendida como um sentimento relativo.

Mais tarde, esta abordagem foi criticada por alguns autores (e.g., Deutsch, 1975), que a consideravam simplista, nomeadamente, por reduzir a justiça à proporcionalidade, emergindo uma abordagem multidimensional. Esta nova abordagem sugere que os objectivos da situação determinam se as normas distributivas são percebidas como justas (Davey et al., 1999). Por exemplo, Deutsch (1975) defende a coexistência de três normas primárias de justiça distributiva: a equidade, a igualdade e a necessidade. A equidade seria a norma saliente quando o objectivo da situação fosse promover interações económicas eficientes<sup>29</sup>, a igualdade seria a norma saliente nas situações em que se pretendesse manter boas relações sociais, e a necessidade seria a norma saliente quando o objectivo da situação fosse promover o desenvolvimento pessoal e o bem-estar. É sugerido, portanto, que a escolha das pessoas por uma norma distributiva depende do seu objectivo numa determinada situação, ou contexto. Mais recentemente, Kellerhals, Modak e Perrenoud (1997) vêm dizer que estes três princípios escondem várias sub-regras (i.e., a igualdade subdivide-se em igualdade de oportunidades, satisfações e tratamentos; o mérito reconhece ora o esforço, ora a produtividade ou o talento; e a necessidade oscila entre a subjectividade e a objectividade) e que estas são frequentemente contraditórias entre si (e.g., a igualdade das satisfações supõe uma igualdade de oportunidades, mas assegurar esta pode fazer com que se negligencie o tratamento). Davey et al. (1999), por sua vez, acreditam que é possível que algumas pessoas prefiram o princípio de equidade quando outras preferem o princípio de igualdade. Nesta linha, Dupuy (1994, citado por Kellerhals et al., 1997, p. 15) defende que nas sociedades individualistas não há uma “medida comum” para se avaliar os méritos, não existindo um valor fundamental que seja aceite por todos. Os méritos são plurais e a sua origem (individual ou social) pode ser contestada. Por isso, não se sabe se estes devem, ou não, ser tidos em conta e qual o peso de cada um, pelo que o mais corrente é optar-se por uma regra de igualdade.

---

<sup>29</sup> O princípio do mérito (também referido como o princípio de equidade) é uma das regras da justiça distributiva e determina que os resultados de uma pessoa (e.g., o salário) devem ser atribuídos proporcionalmente aos seus inputs (e.g., esforço) (Deutsch, 1975). A meritocracia só é possível com precisão em sistemas imparciais (Clayton & Tangri, 1989). Como a discriminação face a determinados grupos continua a existir na nossa sociedade, o actual sistema de avaliação do mérito não é equitativo (Son Hing et al., 2002).

Como indicado inicialmente, a acção positiva representa uma resposta sócio-política a problemas que surgem das injustiças contra grupos historicamente desfavorecidos, como as mulheres (Clayton & Crosby, 1992). Estas têm sofrido discriminações que são inconsistentes com a ideologia meritocrática, fundamental na democracia ocidental (Crosby & Blanchard, 1989), por isso, foi necessário um “remédio”. Em geral, as pessoas não só tendem a considerar que o sistema deve funcionar de acordo com a ideologia meritocrática, como também acreditam que é assim que o sistema funciona efectivamente (McNamee & Miller, Jr., 2004). Porém, o facto de vários grupos sociais sofrerem discriminações contradiz a justiça da ideologia meritocrática (Crosby & Blanchard, 1989), parecendo antes tratar-se de uma ilusão da meritocracia (Palacios, 2004), um mito que serve para justificar o sistema e manter o status quo (e.g., Jost, Banaji, & Nosek, 2004; McNamee & Miller, Jr., 2004; Sidanius & Pratto, 1999).

Foi neste contexto, devido às violações percebidas de dois dos princípios básicos (igualdade e equidade/mérito) que surgiu a necessidade de se adoptarem medidas de acção positiva. Todavia, estas medidas, sobretudo alguns casos particulares, como vimos, têm sido criticadas, sendo caracterizadas como políticas injustas que também violam os mesmos princípios, sobretudo o mérito (Bobocel et al., 1998; Davey et al., 1999; Son Hing et al., 2002). Os programas que atribuem menos peso ao mérito e mais peso ao estatuto do grupo-alvo são avaliados mais negativamente (Kravitz & Platania, 1993; Veilleux & Tougas, 1989). De facto, o argumento geralmente utilizado pelos detractores sobre as quotas é que a selecção se realiza com base nas características demográficas das pessoas e não nas suas competências pessoais (e.g., Crosby et al., 2006; Davey et al., 1999; Son Hing et al., 2002). Este argumento também é frequentemente interiorizado pelos beneficiados das medidas que as consideram paternalistas e ‘humilhantes’ (Amâncio, 2004), duvidando, muitas vezes, das suas capacidades (Heilman et al., 1991).

Contudo, estas percepções são objectivamente infundadas porque, na prática, quando as medidas de acção positiva são implementadas, o mérito é tido em conta (Clayton & Crosby, 1992), mesmo no caso das quotas (Henriques, 2006), caso contrário tratar-se-ia de uma medida contrária ao Direito comunitário. Por outro lado, assumir a violação do princípio de mérito é pressupor que há uma forma objectiva de medir o mérito (Crosby & Clayton, 2001), quando é conhecida a dificuldade de se encontrarem medidas rigorosas que não sejam afectadas por factores sociais ou contextuais (Crosby & Blanchard, 1989). Além disso, já vimos que os argumentos contra as quotas não se aplicam de igual forma a todos os grupos-alvo. De facto, num estudo realizado em Portugal (Santos, 2004, Estudo 2), com 310 participantes de ambos os sexos, mostramos que os participantes são significativamente mais favoráveis às medidas

relativas aos “deficientes no trabalho” e às “regiões subdesenvolvidas” do que às “minorias étnicas no trabalho” e às “mulheres na política”. Assim, as pessoas não parecem ser contra as medidas em si mesmas, as suas opiniões parecem antes depender das percepções que têm do grupo-alvo.

Como vimos, a ideologia de gênero também deve influenciar os julgamentos das pessoas sobre as medidas (Clayton & Crosby, 1992), sobretudo as que se baseiam no sexo. Por exemplo, os detractores das medidas que consideram que a desigualdade existente entre homens e mulheres é fruto de uma situação histórica ‘natural’ que deve evoluir normalmente para a igualdade (Santos & Amâncio, 2006), parecem ser influenciados pela ideologia de gênero. Na investigação de Santos (2004), mostrou-se que as pessoas continuam a considerar que a política é um mundo masculino (papel), visto que o perfil dos políticos/ deputados se compõe, sobretudo, de traços geralmente associados ao estereótipo masculino (Estudo 1), como “inteligente”. Além disso, os homens parecem ser percebidos como “naturalmente” competentes para a política, enquanto que as mulheres, geralmente mais associadas à esfera privada, devem provar que o são (normas comportamentais) parecendo, por isso, considerar certo que os homens estejam na política e as mulheres não (crença) (Estudo 3). Em termos das quotas baseadas no sexo, verificou-se que as mulheres consideram as quotas mais justas do que os homens. Contudo, consideram-nas significativamente mais justas quando são aplicadas aos homens do que quando são aplicadas às mulheres (Santos, 2004, Estudo 3).

O argumento do mérito encontra-se bastante presente nos debates sobre as quotas baseadas no sexo, mesmo entre os próprios políticos (Amâncio, 2004; Gaspard et al., 1992). Porém, é sabido que os critérios de selecção são muito subjectivos neste contexto (Agacinski, 1999), tendo mais a ver, segundo Freire (2003), com ligações a grupos profissionais ou sindicais e outros ‘capitais’ sociais e políticos do que com qualificações e ‘capitais’ culturais (Bettencourt & Silva Pereira, 1995). Aliás, o argumento do mérito, tão saliente quando se trata da entrada das mulheres na política, um mundo que continua a ser masculino (Thébaud, 2003), geralmente, não se aplica aos homens (Espada et al., 2002; Gaspard et al., 1992), o que significa que a avaliação do mérito também pode ser influenciada pela ideologia de gênero (Santos, 2004, Estudo 3; Santos & Amâncio, 2007). Ou seja, para além da genderização da profissão de político/a (mais associada ao estereótipo masculino), parece haver umagenderização do mérito (também mais associado ao masculino neste contexto). De facto, neste último estudo mostramos que as avaliações que as pessoas fazem do mérito não são neutras. Embora tenhamos mostrado que o mérito é normativo, sobretudo no caso dos homens, que atribuem mais mérito em abstracto, também mostramos que o mérito é genderizado, sobretudo pelas mulheres. As suas avaliações



constroem-se em torno das expectativas de menor mérito por parte das mulheres e de legitimidade reconhecida aos homens para ocuparem os cargos de deputados.

Na generalidade, esta investigação (Santos, 2004; Santos & Amâncio, 2007) confirma a existência de uma assimetria simbólica entre homens e mulheres. De facto, de acordo com o modelo da assimetria simbólica (Amâncio, 1994), a diferenciação entre as categorias de sexo assenta numa individuação dos homens, que convive com a sua pertença grupal (o sujeito mantém a sua singularidade mesmo quando pertence a um grupo) e numa desindividuação das mulheres, que são confundidas com o seu grupo (a pertença grupal elimina a singularidade do sujeito). Considerar esta assimetria pode ser pertinente para percebermos melhor a controvérsia que existe, sobretudo quando se confronta a acção positiva (neste caso, as quotas baseadas no sexo) com o argumento do mérito. Em primeiro lugar, porque esse argumento é individualizante e esvazia o sentido colectivo da discriminação que justifica a acção positiva para os seus defensores. Em segundo lugar, porque, enquanto argumento individualizante, favorece (ou “justifica”) o domínio dos homens em sectores como a política.

## Justiça procedimental

Outra área de investigação que tem atribuído bastante atenção à questão das medidas de acção positiva prende-se com a teoria da justiça procedimental (Thibaut & Walker, 1975). De acordo com esta teoria, as pessoas não se preocupam apenas com a distribuição dos resultados, mas também avaliam os procedimentos utilizados na tomada de decisão. Uma situação é percebida como justa quando o procedimento é percebido como justo, independentemente do resultado, sendo geralmente percebido como mais justo quando é dada a oportunidade à pessoa de expressar a sua opinião (i.e., lhe é dada voz). Esta abordagem dá, assim, mais importância aos meios do que aos fins. Segundo Nacoste (1987a), enquanto que a equidade/mérito é um dos valores subjacentes à justiça distributiva, a igualdade é o valor subjacente à justiça procedimental. Porém, como vimos, se as pessoas tendem a concordar com a igualdade de oportunidades, também tendem a resistir às medidas de acção positiva que, embora se destinem a tornar essa igualdade real, são frequentemente percebidas como indo no sentido oposto (Clayton & Tangri, 1989).

Seguindo o raciocínio desta perspectiva, quanto mais a acção positiva for percebida como justa (i.e., quanto mais o procedimento for percebido como justo) maior é a probabilidade de as pessoas avaliarem favoravelmente os beneficiados (Nacoste, 1986). Segundo Veilleux e Tougas (1989), mesmo quando as pessoas estão conscientes e desaprovam uma injustiça, como a



discriminação, não são favoráveis a nenhum meio de reparação que lhes pareça injusto. Para estas autoras, há uma maior probabilidade de as medidas serem apoiadas pelas pessoas se forem coerentes com os valores predominantes na sociedade ocidental (i.e., individualismo e equidade). De facto, Nacoste (1987b) mostrou que a selecção baseada no sexo era considerada menos justa do que a selecção baseada na combinação do sexo e do mérito. Para Nacoste, quando os procedimentos dão vantagem a uma característica particular (e.g., ser mulher), reduzem os sentimentos de controlo/voz daqueles que não possuem essa característica (e.g., os homens), fazendo com que considerem estes procedimentos injustos. Contudo, quando os resultados decorrem de procedimentos que lhes permitiram expor o ponto de vista, são considerados mais justos (Miller, 2001). Em contraste, Lorenzi-Cioldi e Buschini (2005) verificaram que as medidas mais hard que só consideram o sexo são, muitas vezes, mais facilmente aceites do que as medidas mais soft que também consideram o mérito individual. Segundo os autores, ao salientarem a pertença grupal dos beneficiados directos (as mulheres), as medidas mais hard fortalecem o fenómeno do essencialismo. Por exemplo, cada mulher seria julgada e representada em função de estereótipos de género e da categoria “mulheres” e não tanto enquanto uma pessoa singular, com características próprias. Este fenómeno levaria a um enfraquecimento da percepção de ameaça por parte do outro grupo (e.g., homens) e, conseqüentemente, a uma maior aceitação dessas medidas (Lorenzi-Cioldi & Buschini, 2005). A título ilustrativo, os políticos podem aceitar mais facilmente o mecanismo das quotas baseadas no sexo, porque, ao associarem mais as mulheres ao espaço privado, podem concluir que estas são incompetentes na área da política e, logo, menos ameaçadoras para eles.

Para Tyler e McGraw (1986), as pessoas opõem-se às medidas de acção positiva, porque estas são contrárias a um dos critérios chave da justiça procedimental – a consistência de tratamento entre as pessoas. À medida que o peso da pertença social aumenta, a consistência de tratamento diminui e a justiça julgada deverá também diminuir. Tyler e McGraw (1986) mostraram que os julgamentos da justiça procedimental são tão, ou mais, importantes que os julgamentos de justiça distributiva na avaliação de aspectos políticos e legais, o que faz sentido, porque é mais difícil avaliar objectivamente a justiça dos resultados do que determinar se o procedimento correcto foi seguido. Apesar de admitirem que a justiça procedimental é importante, Clayton e Tangri (1989) consideram-na insuficiente, porque pensam que os meios podem não justificar os fins.

Na política, já vimos que a justiça procedimental é questionável. Os partidos políticos utilizam processos informais de recrutamento, sendo processos centralizados e pouco ou nada democráticos (Freire, 2003), existindo, assim, uma enorme margem de indefinição nas normas a

adoptar no processo de recrutamento parlamentar e uma “folga” significativa para se manifestarem influências e patrocínios políticos ou pessoais.

## Privação relativa

Uma área crucial quando se procura entender a variação de opiniões ou atitudes que existe face às medidas de acção positiva (Clayton & Tangri, 1989; Tougas & Beaton, 1992), diz respeito à privação relativa percebida (e.g., Crosby, 1976, 1982; Runciman, 1966; Stouffer, Suchman, DeVinney, Star, & Williams, 1949) e ao fenómeno da tolerância da privação pessoal.

Muito sinteticamente, o conceito “privação relativa” surgiu numa investigação de Stouffer et al. (1949), onde os autores concluem basicamente que o sentimento de privação (insatisfação, descontentamento) surge de avaliações que as pessoas fazem dos seus resultados, em comparação com os resultados de outras pessoas, ou seja, o sentimento de privação é subjectivo. Desde essa altura, vários investigadores (e.g., Crosby, 1976, 1982; Runciman, 1966) têm estudado as condições em que as pessoas se sentem injustamente tratadas, assim como as suas consequências, e identificaram diversos factores necessários para que ocorra privação. Em 1976, após ter realizado uma revisão de literatura sobre o tema, Faye Crosby propôs cinco pré-condições que considera necessárias para conduzir a sentimentos subjectivos de privação. Para a autora, uma pessoa pode experimentar sentimentos negativos de privação relativa quando: deseja de ter X, considera ter o direito a ter X, percebe que outra pessoa tem X (a comparação com os outros), considera que é possível obter X (a praticabilidade/possibilidade) e não se sente pessoalmente culpada por não ter X (Crosby, 1976). Apesar de ter havido alguma evidência empírica a suportar este modelo, baseando-se em resultados de outros estudos (e.g., Crosby, 1982), mais tarde, a autora conclui que afinal bastam duas pré-condições para prevenir adequadamente a privação relativa, ou seja, basta a pessoa desejar ter X e sentir que tem o direito de ter X para experimentar sentimentos negativos de privação.

Runciman (1966) distingue privação fraterna (suscitada pela comparação inter-grupos) e privação egoísta (suscitada por comparações inter-pessoais)<sup>30</sup>, podendo existir a privação relativa dupla (quando há privação pessoal e grupal) e a privação relativa pelos outros (sentimento de alguém que percebe que uma pessoa de outro grupo é desfavorecida).

A privação relativa pressupõe que os níveis de ressentimento das pessoas têm implicações no seu comportamento. Por exemplo, foi assumido que há uma maior probabilidade de os

---

<sup>30</sup> Que Crosby (1982) designou de privação grupal e de privação pessoal, respectivamente.

desfavorecidos aceitem o status quo e tolerarem a privação, quando não se sentem injustamente tratados, e agirem para melhorar a sua situação quando estão ressentidos (ver Olson & Hafer, 2001). Para Runciman (1966), as consequências dependem do tipo de privação: as pessoas com um sentimento de privação fraterna podem adoptar comportamentos colectivos que procuram tanto a mudança social (e.g., acções colectivas), como a manutenção do status quo, enquanto que o sentimento de privação egoísta (e.g., o stresse) pode levar a comportamentos individuais que visam a alteração da situação pessoal (e.g., apostando na formação pessoal). Alguns estudos mostram que os protestos colectivos estão mais relacionados com os sentimentos de privação fraterna (e.g., Dion, 1986; Guimond & Dubé-Simard, 1983) e que a privação egoísta prediz os comportamentos auto-dirigidos. Segundo Foster e Matheson (1995), para que os desfavorecidos se empenhem em acções colectivas (e, neste caso, sejam defensores da acção positiva), o ideal é que sintam privação relativa dupla (e.g., uma mulher perceber que, como todas as mulheres, também é discriminada).

O problema frequente é que, perante situações de discriminação, os desfavorecidos parecem insensíveis ao facto, aceitando a sua condição não protestam, nem recorrem a acções para a melhorar (Clayton & Crosby, 1992). Num estudo, em que Crosby (1982) procurava perceber porque razão as mulheres, perante uma situação de discriminação salarial, estavam preocupadas com a posição de trabalho das mulheres em geral, mas pessoalmente manifestavam uma satisfação semelhante à dos homens, a autora verificou que isso acontecia porque as mulheres não se comparavam com eles, mas com mulheres em piores condições do que as delas. O facto de se centrarem no seu grupo de pertença favorecia a negação da discriminação pessoal, resultando num sentimento de satisfação individual. Este paradoxo que Crosby designou “efeito de negação da discriminação pessoal” tem sido repetidamente evidenciado (Clayton & Crosby, 2000), sendo também denominado de “minimização da discriminação pessoal” (Roux, Perrin, Modak, & Voutat 1999) e “discrepância entre discriminação pessoal/grupal” (ver Taylor, Wright, Moghadam, & Lalonde, 1990).

As explicações para este fenómeno têm-se centrado em factores de ordem cognitiva (e.g., nas dificuldades que as pessoas têm em obter e processar a informação que lhes permita perceber a discriminação) e motivacional (Crosby & Clayton, 2001). A motivação para os desfavorecidos negarem a discriminação pessoal seria um mecanismo de auto-protecção (Crocker & Major 1989), uma estratégia de coping ligada ao controlo pessoal (Roux et al., 1999; Ruggiero & Taylor, 1997) e à defesa de uma auto-estima positiva (Crosby & Clayton, 2001), porque reconhecer a discriminação e a injustiça, admitindo a vulnerabilidade, pode ter custos psicológicos (Branscombe & Ellemers, 1998; Ruggiero & Taylor, 1997).

Embora, a curto prazo, possa ser uma boa estratégia usada pelos desfavorecidos, também constitui um obstáculo à mudança social (Taylor & McKirnan, 1984), visto que é através de comparações negativas que o sentimento de privação pode emergir (Roux et al., 1999), levando-os, conseqüentemente, a envolver-se em acções colectivas que conduzam à mudança social.

Há outros factores que podem influenciar a tolerância das pessoas discriminadas. Por exemplo, Crosby (1984) sugere que a discrepância da negação pode ser percebida como um sintoma da necessidade que as pessoas têm para acreditar que o mundo é justo (e.g., Lerner, 1980). Jost e colaboradores (e.g., Jost & Banaji, 1994; Jost et al., 2004) mostraram que as pessoas estão motivadas para perceber o status quo como bom, justo, legítimo e desejável. Ora, se estes processos, crenças e ideologias podem ter conseqüências positivas em vários contextos, também é verdade que podem conduzir à inacção, contribuindo para manutenção e a legitimação do status quo (Jost & Major, 2001).

Torna-se agora mais fácil perceber porque é que, muitas vezes, os membros dos grupos minoritários (Clayton & Tangri, 1989) e as mulheres (Tougas & Beaton, 1992) resistem às medidas destinadas a melhorar as suas condições, parecendo dever-se amplamente ao enorme fosso que há entre a desvantagem real em que se encontram e a privação por ele(a)s percebida (Clayton & Crosby, 1992). Neste contexto, Twiss, Tabb, e Crosby (1989) defendem que, apesar da sua resistência às medidas, estas são necessárias como mecanismos de mudança.

## Conclusão

Neste artigo, procuramos perceber as principais razões da controvérsia existente no debate sobre as medidas de acção positiva, de acordo com a literatura, dando particular destaque à percepção de justiça e ao género.

Após termos enumerado diversos factores psicossociológicos, identificados na literatura (e.g., atitudes, crenças, valores, ideologias e percepções de justiça), que podem contribuir para explicar esta controvérsia, propusemos, como contributo para este debate, aprofundar a relevância do papel da ideologia de género na percepção da justiça (mais concretamente, da justiça distributiva, procedimental e da privação relativa). Esta articulação, que procurou esclarecer alguns dos argumentos regularmente usados pelos detractores das medidas de acção positiva, como é o caso do argumento do mérito, revelou-se bastante pertinente, sobretudo para a compreensão da controvérsia sobre as quotas baseadas no sexo e destinadas a promover a

igualdade entre mulheres e homens no contexto político (Santos, 2004; Santos & Amâncio, 2007).

Tanto os julgamentos sobre a justiça das quotas baseadas no sexo, como os julgamentos sobre o mérito, não parecem ser neutros, mas antes estar relacionados com factores, como a ideologia de género (e.g., Santos, 2004; Santos & Amâncio, 2007). De facto, pensamos ter mostrado que, para além de uma genderização da esfera política (que continua mais associada ao estereótipo masculino), também parece haver uma genderização do mérito (que surge mais associado ao estereótipo masculino neste contexto) e da justiça, resultando numa posição desfavorável às mulheres.

Este artigo procurou trazer um contributo para a compreensão da controvérsia sobre as quotas na política, ao demonstrar que ela assenta na ausência de consciência sobre os factores sociais que contribuem para o posicionamento de homens e mulheres na sociedade e que o (re)conhecimento destes factores é uma condição essencial para a mudança das atitudes face às quotas e para a desmistificação do “mérito”, enquanto valor social ou atributo pessoal, e o seu reposicionamento ao nível de juízo social.

## Bibliografia

Agacinski, S. (1999). *Políticas dos sexos* (M. S. Pereira, Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1998).

Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: Construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Amâncio, L. (2004). Percepção da discriminação e da justiça. *Novos desafios na pesquisa psicossociológica*. In A. Cova, N. Ramos, & T. Joaquim (Orgs.), *Desafios da comparação: Família, mulheres e género em Portugal e no Brasil* (pp. 333-342). Oeiras: Celta.

Avelar, L. (2001). *Mulheres na elite política brasileira*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, Editora UNESP.

Ayers, L. R. (1992). Perceptions of affirmative action among its beneficiaries. *Social Justice Research*, 5, 224-238.

Bacchi, C. L. (1996). *The politics of affirmative action: Women, equality and category politics*. New Delhi: SAGE.

Bell, M. P., Harrison, D. A., & McLaughlin, M. E. (1997). Asian-American attitudes toward affirmative action in employment: Implications for the model minority myth. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 356-377.

Bergmann, B. R. (1996). *In defense of affirmative action*. New York: BasicBooks.

Bettencourt, A. M., & Silva Pereira, M. M. S. (1995). *Mulheres políticas: As suas causas*. Lisboa: Quetzal Editores.

Bobo, L. (1998). Race, interests, and beliefs about affirmative action. *American Behavioral Scientist*, 41, 985-1003.

Bobocel, D. R., Son Hing, L. S., Davey, L. M., Stanley, D. J., & Zanna, M. P. (1998). Justice-based opposition to social policies: is it genuine? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 653-669.

Branscombe, N. R., & Ellemers, N. (1998). Coping with group-based discrimination: Individualistic versus group-level strategies. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 243-266). New York: Academic Press.

Clayton, S. D., & Crosby, F. J. (1992). *Justice gender and affirmative action*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Clayton, S. D., & Tangri, S. S. (1989). The justice of affirmative action. In F. A. Blanchard & F. J. Crosby (Eds.), *Affirmative action in perspective* (pp. 177-192). New York: Springer-Verlag.

CEDAW (1979). *Adoptada pela resolução n.º 34/180 da Assembleia-Geral das Nações Unidas a 18 de Dezembro de 1979*, Nova Iorque.

Clayton, S. D., & Crosby, F. J. (2000). From justice, gender, and affirmative action. In F. J. Crosby & C. VanDeVeer (Eds.), *Sex, race and merit: debating affirmative action in education and employment* (pp. 81-88). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Cohen, R. L., & Greenberg, J. (1982). The justice concept in social psychology. In J. Greenberg & R. L. Cohen (Eds.), *Equity and Justice Social Behavior*. London: Academic Press.

Crosby, F. (1976). A model of egotistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83, 85-113.

Crosby, F. (1982). *Relative deprivation and working women*. New York: Oxford University Press.

Crosby, F. (1984). The denial of personal discrimination. *American Behavioral Scientist*, 27, 371-386.

Crosby, F., & Blanchard, F. A. (1989). Affirmative action and question of standards. In F.A. Blanchard & F.J. Crosby (Eds.), *Affirmative action in perspective* (pp. 3-7). New York: Springer-Verlag.

Crosby, F., & Clayton, S. (2001). Affirmative action: psychological contributions to policy. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 1, 71-87.

Crosby, F., & Cordova, D. (1996). Words worth of wisdom: Toward an understanding of affirmative action. *Journal of Social Issues*, 52, 33-49.

Crosby, F., & VanDeVeer, C. (2003). Sex, race and merit. *Debating affirmative action in education and employment*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Crosby, F., Iyer, A., & Sincharoen, S. (2006). Understanding affirmative action. *Annual Review of Psychology*, 57, 585-611.

Davey, L. M., Bobocel, D.R., Son Hing, L. S., & Zanna, M. P. (1999). Preference for the merit principle scale: An individual difference measure of distributive justice preferences. *Social Justice Research*, 12, 233-240.

Deutsch, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.

Díaz, M. M. (2003). As cotas fazem diferença? Ações positivas no parlamento Belga. *Revista Opinião Pública*, Campinas, IX(1), 68-97.

Dietz-Uhler, B., & Murrell, A. (1998). Evaluations of affirmative action applicants: Perceived fairness, human capital, or social identity? *Sex Roles*, 38, 933-951.

Dion, K. L. (1986). Responses to perceived discrimination and relative deprivation. In J. M. Olson, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Relative deprivation and social comparison: The Ontario Symposium* (vol. 4, pp. 159-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dovidio, J. F., Mann, J., & Gaertner, S. L. (1989). Resistance to affirmative action: The implications of aversive racism. In F. A. Blanchard & F. J. Crosby (Eds.), *Affirmative action in perspective* (pp. 83-102). New York: Springer-Verlag.

Duarte, L. (1998). Acções positivas de promoção do acesso das mulheres aos cargos políticos: direito comparado e prática política. In V. Canas, J. Barros, J. Miranda, L. Beleza, L. Amaral, L. Duarte, & V. Moreira (Orgs.), *Democracia com mais cidadania: A questão da igualdade de participação política* (pp. 28-46). Lisboa: INCM.

Espada, I., Vasconcellos, G., & Coucello, A. (2002). *Género e comportamento eleitoral: O eleitorado português e a actividade política das mulheres*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Faria, S. (2000). Sobre o (difícil) trânsito feminino para o espaço do poder político. In J. M. L. Viegas & E. Dias (Orgs.), *Cidadania, integração, globalização* (pp. 107-139). Oeiras: Celta Editora.

Foster, M. D., & Matheson, K. (1995). Double relative deprivation: Combining the personal and political. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1167-1177.

Freire, A. (2003). Recrutamento parlamentar e reforma das instituições. In A. C. Pinto & A. Freire (Orgs.), *Elites, sociedade e mudança política* (pp. 181-216). Oeiras: Celta Editora.

Gaspard, F., Servan-Schreber, C., & Gall, A. (1992). *La représentation paritaire. Au pouvoir cityennes: Liberté, égalité, parité*. Paris: Seuil.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

Guimond, S., & Dubé-Simard, L. (1983). Relative deprivation theory and the Quebec nationalist movement: The cognition-emotion distinction and the personal-group deprivation issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 526-535.

Heilman, M. E. (1996). Affirmative action's contradictory consequences. *Journal of Social Issues*, 52, 105-109.

Heilman, M., Block, C., & Lucas, J. (1992). Presumed incompetent? Stigmatization and affirmative action effort. *Journal of Applied Psychology*, 77, 536-544.

Heilman, M. E., Rivero, J. C., & Brett, J. F. (1991). Skirting the competence issue: Effects of sex-based preferential selection on task choices of women and men. *Journal of Applied Psychology*, 76, 99-105.



Henriques, J. (2006). O princípio de igualdade de tratamento e a discriminação positiva. *Revista de Estudos Politécnicos*, 5/6, 263-280.

Inter-Parliamentary Union (2008). Your site on parliamentary democracy. Women in national parliaments. Retirado em 5 de Outubro 2008 de <http://www.ipu.org/english/home.html>

International IDEA. (2006). Global Database of Quotas for Women. A joint project of International Institute for Democracy and Electoral Assistance and Stockholm University. Retirado em 1 de Junho de 2007 de <http://www.quotaproject.org/>

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the productions of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.

Jost, J., & Major, B. (2001). *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations* (Eds.). New York: Cambridge University Press.

Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25, 881-919.

Kellerhals, J. Modak, M., & Perrenoud, D. (1997). *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Collection que Sais-je. Paris: Presses Universitaires de France.

Konrad, A. M., & Hartmann, L. C. (2001). Gender differences in attitudes toward affirmative action programmes in Australia: Effects of beliefs, interests, and attitudes toward women. *Sex Roles*, 45, 415-432.

Konrad, A. M., & Linnehan, F. (1995). Formalized HRM structures: Coordinating equal employment opportunity or concealing organizational practices? *Academy of Management Journal*, 38, 787-820.

Konrad, A. M., & Linnehan F. (1999). Affirmative action: History, effects, and attitudes. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender & work* (pp. 429-452). London: Sage publications.

Kravitz, D., & Platania, J. (1993). Attitudes and beliefs about affirmative action: Effects of target and of respondent sex and ethnicity. *Journal of Applied Psychology*, 78, 928-938.

Kravitz, D. A., Klineberg, S. L., Avery, D. P., NGuyen, A. K., Lund, C., & Fu, E. J. (2000). Attitudes toward affirmative action: Correlations with demographic variables and with beliefs

about targets, actions, and economic effects. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1109-1136.

Lei Orgânica nº 3/2006 de 21 de Agosto. Lei da paridade. Retirado da comissão nacional de eleições a 9 Janeiro de 2007 de [www.cne.pt/dl.cfm?FileID=882](http://www.cne.pt/dl.cfm?FileID=882)

Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.

Lisboa, M., Frias, G., Roque, A., & Cerejo, D. (2006). Participação das mulheres nas elites políticas e económicas no Portugal democrático (25 de Abril de 1974 a 2004). *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 18, 155-179.

Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Lorenzi-Cioldi, F., & Buschini, F. (2005). Vaut-il mieux être une femme qualifiée ou être qualifiée de femme? Effets paradoxaux de la catégorisation dans la discrimination positive. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *Autre. Regards psychosociaux* (pp. 279-308). Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.

Marques-Pereira, B. (2003). *La citoyenneté politique des femmes*. Paris: Armand Colin.

McNamee, S. J., & Miller, R. K., Jr. (2004). *The meritocracy myth*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Miller, D. T. (2001). Disrespect and the experience of injustice. *Annual Review of Psychology*, 52, 527-553.

Miranda, J. (1998). Igualdade e participação política da mulher. In V. Canas, J. Barros, J. Miranda, L. Beleza, L. Amaral, L. Duarte, & V. Moreira (Orgs.), *Democracia com mais Cidadania: A Questão da Igualdade de Participação Política* (pp. 37-46). Lisboa: INCM.

Nacoste, R. W (1986). The taint of affirmative action. *Social Issues*, 71, 130-134.

Nacoste, R. W. (1987a). Social psychology and affirmative action: The importance of process in policy analysis. *Journal of Social Issues*, 43, 127-132.

Nacoste, R. W. (1987b). But do they care about fairness. The dynamics of preferential treatment and minority interest. *Basic and Applied Social Psychology*, 8, 177-191.

Olson, J. M., & Hafer, C. L. (2001). Tolerance of personal deprivation. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations* (pp. 157-175). New York: Cambridge University Press.

Onkelinx, L. (2001). Conférence du programme d'action communautaire de lutte contre la discrimination. Retirado a 30 de Setembro de 2003 de: [file://G:\bir\TRANSLATIONS\Speeches\PDF%20format\Onkeli nx\\_fr.html](file://G:\bir\TRANSLATIONS\Speeches\PDF%20format\Onkeli nx_fr.html)

Palacios, M. S. (2004). Consecuencias de la discriminación en función de la movilidad social y el género, Dissertação de doutoramento. Manuscrito não publicado, Universidad de Granada.

Plous, S. (1996). Ten myths about affirmative action. *Journal of Social Issues*, 52, 25-31.

Pratkanis, A. R., & Turner, M. E. (1996). The proactive removal of discriminatory barriers: Affirmative action as effective help. *Journal of Social Issues*, 52, 111-132.

Roux, P., Perrin, V. Modak, M., & Voutat, B. (1999). *Couple et égalité un ménage impossible*. Lausanne: Editions Réalités Sociales.

Ruggiero, K. M., & Taylor, D. M. (1997). Why minority group members perceive or do not perceive the discrimination that confronts them: The role of self-esteem and perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 373-389.

Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Santos, M. H. (2004). Gênero e política: Uma análise psicossociológica das reacções às acções positivas. Dissertação de mestrado em psicologia social e organizacional. Diploma de estudos europeus avançados de psicologia social. Manuscrito não publicado, ISCTE, Lisboa.

Santos, M. H., & Amâncio, L. (2006). Democracia e género: A sub-representação das mulheres na política e as medidas de acção positiva. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias, M. L. Grácio, & A. A. Calado (Orgs.), *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (CD-Rom, V.X, pp. 2-21). Évora: Universidade de Évora.

Santos, M. H., & Amâncio, L. (2007). Reacções às acções positivas: o olhar da psicologia social do género. In M. B. Monteiro, M. Calheiros, R. Jerónimo, C. Mouro, & P. Duarte (Orgs.), *Percursos da investigação em psicologia social e organizacional* (vol. II, pp. 57-74). Lisboa Edições Colibri.

Scott, J. W. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Editions Albin Michel.

Sénac-Slawinski, R. (2004). Évaluation des lois sur les quotas et sur la parité. In C. Bard, C. Baudelot, & J. Mossuz-Lavau (Orgs.), *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir* (pp. 142-170). Paris: Editions de la Martinière.

Sidanius, I., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.

Sineau, M. (2001). *Profission: Femme politique. Sexe et pouvoir sous la cinquième république*. Paris: Presses de Sciences Politiques.

Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., & Zanna, M. P. (2002). Meritocracy and opposition to affirmative action: Making concessions in the face of discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 493-509.

Steeh, C., & Krysan, M. (1996). Affirmative action and the public, 1970-1995. *Public Opinion Quarterly*, 60, 128-158.

Stouffer, S. A., Suchman, E. A., DeVinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M., Jr. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life* (vol. 1). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Summers, R. J. (1995). Attitudes toward different methods of affirmative action. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 1090-1104.

Taylor, D. M., & McKirnan, D. J. (1984). Five-stage model of intergroup relations. *British Journal of Social Psychology*, 23, 291-300.

Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories intergroup relations. International social psychological perspectives*. Praeger Publishers. Westport.

Taylor, D. M., Wright, S. C., Moghaddam, F. M., & Lalonde, R. N. (1990). The personal/group discrimination discrepancy: Perceiving my group, but not myself, to be a target for discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 254-262.

Thébaud, F. (2003, Maio). *Du suffrage des femmes à la parité politique, le genre de la démocratie en France*. Comunicação apresentada na Universidade Aberta, Lisboa.

Thermes, J. (1999). *Essor et déclin de l'affirmative action: Les étudiants noirs à Harvard, Yale et Princeton*. Paris: CNRS Éditions.

Thibaut, J. W., & Walker, L. (1975). *Procedure justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tien, C. L. (2000). In defense of affirmative action. In F. J. Crosby & C. VanDeVeer (Eds.), *Sex, race and merit: Debating affirmative action in education and employment* (pp. 34-39). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Tougas, F., & Beaton, A. M. (1992). Women's views on affirmative action: A new look at preferential treatment. *Social Justice Research*, 5, 239-248.

Tougas, F., & Veilleux, F. (1989). Who likes affirmative action: Attitudinal processes among men and women. In F. A. Blanchard & F. J. Crosby (Eds.), *Affirmative action in perspective* (pp. 111-124). New York: Springer-Verlag.

Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., & St-Pierre, L. (1999). Neosexism among women: The role of personally experienced social mobility attempts. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1487-1497.

Tougas, F., Crosby, F., Joly, S., & Pelchat, D. (1995). Men's attitudes toward affirmative action: Justice and Intergroup Relation at the Crossroads. *Social Justice Research*, 8, 57-71.

Truax, K., Cordova, D. I., Wood, A., Wright, E., & Crosby, F. (1998). Undermined? Affirmative action from the target's point of view. In J. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice. The target's perspective* (pp. 171-188). London: Academic Press.

Twiss, C., Tabb, S., & Crosby, F. (1989). Affirmative action and aggregate data: The importance of patterns in the perception of discrimination. In F. A. Blanchard & F. J. Crosby (Eds.), *Affirmative action in perspective* (pp. 159-167). New York: Springer-Verlag.

Tyler, T. R., & McGraw, K. (1986). Ideology and the interpretation of personal experience: Procedural justice and political quiescence. *Journal of Social Issues*, 42, 115-128.

Veilleux, F., & Tougas, F. (1989). Male acceptance of affirmative action programs for women: The results of altruistic or egoistical motives? *International Journal of Psychology*, 24, 485-496.

Vianello, M., & Moore, G. (2004). *Women and Men in Political and Business Elites: A Comparative Study in the Industrialized World*. Sage Studies in International Sociology 53.

Vogel-Polsky, E. (1989). Conceitos e formas de acções positivas. *Acções positivas. Uma aposta para a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens*. *Cadernos da Condição Feminina*, 28, 17-26.

Zweigenhaft, R. L., & Domhoff, G. W. (1998). *Diversity in the power elite: Have women and minorities reached the top?* New Haven, CT: Yale University Press.