

Sobre la construcción psicosocial de los géneros: contribuciones epistemológicas del feminismo a la teoría del conocimiento pedagógico

Juana María Madrid Izquierdo
Universidad de Murcia

Fecha de aceptación de originales: Noviembre de 2001

RESUMEN: La teoría pedagógica del siglo XXI reconoce el papel fundamental de los valores sociales democráticos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948) y, por tanto, de la necesidad de estudiar cómo y por qué se educa a los ciudadanos y a las ciudadanas de una manera diferente. En efecto, una sociedad patriarcal establece diferencias jerarquizadas por razón de sexo, basándose en argumentos biológicos y en el concepto de naturaleza humana, al tiempo que castiga la transgresión de esta norma social.

Sin embargo, el ser humano (ser social) se construye dentro de una sociedad concreta que le enseña a ser hombre o a ser mujer, a crear su identidad sexual. En este texto analizamos algunas de las aportaciones psicosociológicas más relevantes de este proceso de identificación sexual que tiene lugar en la familia y en la escuela, y se reflexiona sobre la pertinencia de recrear el currículum académico y la transmisión de los géneros en las familias a partir de valores democráticos como el respeto a la diferencia y a no jerarquizar los roles sexuales.

SUMMARY: The pedagogic theory of the 20th century recognices the primacy of the democratic and social values (the universal declaration of the human rights, 1948) and therefore; the necessity of studying how and why are educated citizens in a different way. In fact, a patriarcal society establishes differences in treatment, which are arranged in order regarding the sex (male or female), based on biological arguments and the concept of human nature, at the same time it punishes the transgression of the roles.

However, the human being (social being) is made inside of a society which teaches him/her to be a man or a woman, to create his/her sexual identity. In this text we analyse some of the psychological and sociological contributions more relevant of this process of sexual identification which starts in the family and the school and so we try to think over the relevance of recreate the academic curriculum and the transmission of the genre in the families from democratic values like the respect to the differences and not to arrange the sexual roles in order.

PALABRAS CLAVE: Teoría pedagógica, identidad sexual, coeducación, ideología, familia, discriminación, género.
KEY WORDS: Theory pedagogic, sexual identity, coeducation, ideology, family, discrimination, genre.

« Se ha generalizado un modelo supuestamente igualitario basado en el sistema de valores y comportamientos característicos del modelo masculino, y esto genera sus efectos tanto en la educación de las mujeres como en la de los hombres, ya que la otra corriente de valores (...) la subcultura femenina no está en el sistema escolar. Con esto se consigue que los niños y hombres del futuro sigan imitando los modelos tradicionales, y las mujeres y las niñas imiten el modelo masculino en lo público, mientras en lo privado se sigue reproduciendo el modelo tradicional femenino».

E. BARRIO (1992)

1. FEMENINO/MASCULINO: NATURALEZA/SOCIEDAD

El discurso androcéntrico ha dominado todos los espacios de nuestra civilización y ha creado una visión distorsionada e intencionada sobre cuestiones tan elementales como lo que es ser hombre y ser mujer en una sociedad, estableciendo una jerarquización entre los sexos, que conduce hacia una falsa representación de la realidad. Y esto, ya en el siglo XXI, puede expresarse en voz alta y con argumentos científicos de última hora (nuevos descubrimientos genéticos sobre el genoma humano). En este sentido, sabemos que el sexo de las personas no actúa de forma autónoma, mecánica, y al margen del medio sociocultural en el que habitan los seres humanos. No puede hablarse de un determinismo biológico de la conducta, en tanto que, -los estudios antropológicos así lo demuestran-, el comportamiento de las personas difiere según las culturas y las épocas. En el año 2001, y desde el último tercio del siglo XX, se percibe una pérdida del protagonismo social del sexo masculino, una ruptura evidente del sexo biológico de las personas en los ámbitos básicos de una sociedad (familia, educación, mercado de trabajo,...) que, tradicionalmente, han sido un espacio dominado por uno u otro sexo. En efecto, la distinción y separación del espacio privado (*femenino*) del espacio público (*masculino*) se ha vivido como un fenómeno **natural**, a lo largo de los siglos y ha sido a finales del XX cuando se ha producido una **quiebra** efectiva y extensiva del mismo. El modelo patriarcal ha separado siempre estos dos ámbitos, y ahora lo sabemos, de manera arbitraria e interesada; y para ello, se ha apoyado y fundamentado en argumentos sexistas de corte biologicista (el hombre y la mujer nacen y son diferentes por naturaleza) que justificarían, obviamente, comportamientos, modos de ser, pensar y sentir **diferenciados** en la sociedad (M. Moreno, 1993:8):

« De ahí que nuestra forma de pensar esté fuertemente condicionada por la sociedad a la que pertenecemos, por su cultura y por su historia. De ahí también, que las ideas más absurdas, sin ningún correlato con la realidad, pueden perpetuarse durante siglos y más siglos.

Nosotros no organizamos el mundo de manera original con nuestro pensamiento sino que nos limitamos casi siempre a aprender la forma como la han organizado quienes nos precedieron, cuáles son las categorías en que se divide el universo, qué seres pertenecen a cada una de ellas, qué es lo bueno y lo malo, lo que debe ser y lo que no debe ser.

Desde el momento en que nacemos empezamos ya a recibir esta influencia social que condicionará nuestra manera de ver y de estar en el mundo. Con el lenguaje aprendemos la primera forma de dividir nuestro universo en categorías».

Esta construcción cultural del sexismo se ha mantenido inexpugnable y ha sido necesario que existieran las condiciones económicas, ideológicas, políticas y culturales para que llegara el cambio que dismantelara este discurso androcéntrico, propio de una sociedad maniqueísta, discriminadora y jerárquica. En este sentido, podemos afirmar que ser mujer en estos momentos supone ventajas ostensibles (podemos elegir), si consideramos la condición femenina de hace tan sólo unas décadas en nuestro país, cuando España no era un Estado democrático ni pertenecía a la Unión Europea. Y he aquí, cómo la vida nos ofrece, afortunadamente, la ocasión para reconocer el mérito y esfuerzo de quienes han impulsado estos cambios (los movimientos de mujeres feministas) y que, desde el convencimiento y la coherencia personal, han aprovechado las oportunidades que el medio ha ido ofreciendo en cada momento, han liderado un permanente socavamiento de los principios ideológicos más arraigados de nuestra sociedad, cuestionando, desmitificando y, por tanto, demostrando que los roles sexuales no tienen sentido en una sociedad tecnológica, democrática; que el acceso a los distintos niveles educativos, a la formación, permiten a ambos sexos realizar idénticas tareas laborales. Tan sólo se trata de extender y generalizar el aprendizaje social a hombres y mujeres por igual, porque, efectivamente, la naturaleza o base biológica no es el obstáculo para ello. También, y hasta la total eliminación de prejuicios sexistas, parece oportuno aplicar una política de apoyo hacia el grupo que tradicionalmente ha sido excluido (ser menor e inferior) con el fin de reconstruir el proceso de igualdad.

Efectivamente, se trata de una opción ideológica y, por tanto, enfrentada a otras posturas políticas conservadoras del orden social establecido. En cualquier caso, también es verdad que se trata de la ideología más próxima a la Constitución, en tanto que defensora de una sociedad sin discriminaciones, donde se hagan realidad los derechos en aquélla reconocidos a todas las personas.

De este modo, hasta los años sesenta, con el cambio de paradigma científico y el avance de los métodos cualitativos, no se plantea un cuestionamiento profundo del esencialismo, empirismo e idealismo referidos a las relaciones hombre-biología-sociedad. La irrupción de la corriente de pensamiento ambientalista supone la reelaboración del discurso filosófico y científico sobre la **naturaleza humana**, en tanto que se considera que **ser humano**, a diferencia de otros animales, es un ser **eminente** **cultu-**

ral: necesita un segundo útero (sociedad humana) para llegar a ser persona, *para aprender a ser humano*:

«El hombre, o sea el individuo concreto, no nace hombre; se va haciendo, y ello dentro de unas coordenadas históricas. El hombre, ni está inscrito en el reino de la naturaleza, ni está previsto por ella; es un producto del proceso histórico y por ello, un producto, no natural, sino artificial y arbitrario, (...), el destino del hombre no está inscrito de antemano por la naturaleza, sino por la sociedad en que nace, y este destino es teórica y prácticamente variable *ad infinitum*. Del trabajo de los historiadores y de los etnólogos se desprende que no existe ningún núcleo de cualidades que puedan ser consideradas como propiamente humanas, que tenga validez universal. Cada sociedad y cada grupo social define de modo particular la frontera entre lo valioso y lo no valioso, lo que es el hombre y lo que no es el hombre, lo que es normal y lo que es patológico» (C. Lereña, 1980:54-55).

Por todo ello, este necesario desvalimiento inicial del ser humano, lejos de ser un impedimento, le confiere una dimensión superior, en tanto que proceso de su *tener que hacerse*, pues le permite modificar las pautas de su desarrollo evolutivo, ser de distintos modos posibles y no mantener una única uniformidad de comportamiento. Es decir, los rasgos y/o cualidades que consideramos como más humanos (lenguaje, pensamiento, creatividad,...) no están acabados desde el momento del nacimiento, no se heredan genéticamente, sino que se necesita la intervención de otros seres humanos que *nos enseñen* a serlo (interacción con el medio social). De este modo, dos son las consecuencias del concepto de naturaleza humana: *primero*, cada sociedad crea su propio modelo de ser persona en función de los rasgos que se consideran y transmiten (socialización) como humanos en la misma; *segundo*, ser hombre/ ser mujer no obedece a razones estrictamente biológicas, innatas, por lo que las atribuciones culturales que se realizan sobre estas categorías de pensamiento pueden ser modificadas conscientemente en cada sociedad. Nuevamente citamos a M. Moreno (1993:20) por la pertinencia de sus reflexiones:

«De la misma manera que cada persona tiene una imagen de «la realidad» enormemente influida por la ciencia y la ideología de su tiempo, también tiene una imagen de lo que ella es, que ha ido formándose precisamente a través de éstas y otras influencias similares, y que constituyen el marco de referencia de nuestro yo. (...) Ahora bien, esta imagen no la fabricamos de la nada, sino que la construimos a partir de los modelos que nos ofrece la sociedad y es la sociedad y no la biología o los genes quien determina cómo debemos ser y comportarnos, cuáles son nuestras posibilidades y nuestros límites. De ahí la necesidad de la educación. Si los seres biológicos, si las conductas consideradas masculinas y femeninas fueran espontáneas, naturales y predeterminadas, no sería necesario educar tan cuidadosamente todos los aspectos diferenciales, bastaría dejar que la naturaleza actuara por sí misma. Por el contrario, el individuo humano es capaz de una variada gama de conductas que no están aún determinadas en el momento de nacer.(...) Los modelos de comportamiento, tienen la parti-

cularidad de ser considerados en cada sociedad como universales e inherentes al género humano, de ahí que no se vacile en ligarlos a un determinismo biológico o, si el asunto se presta, a un mandato divino».

2. APRENDIENDO A SER MUJERES Y A SER HOMBRES

La construcción de nuestra identidad sexual tiene lugar en un modelo concreto de sociedad, donde cada persona, desde su interacción con el medio, incorpora, unas veces de forma consciente y otras inconsciente, aquellos comportamientos, rasgos de personalidad, actitudes que caracterizan los roles sexuales dominantes. En este sentido, había que destacar, *en primer lugar*, que nos encontramos ante un proceso que abarca toda *la existencia de cada persona*, no obstante, son los primeros años el momento relevante donde se asientan los fundamentos de nuestra identidad sexual; y, *en segundo lugar*, y como consecuencia de lo anterior, parece primordial *el papel de la familia y de los centros escolares* en relación a los modelos de mujer y de hombre que transmiten y refuerzan. *En tercer lugar*, necesariamente las instituciones educativas mencionadas, pero también las *instancias sociales* (medios de comunicación e información, publicidad, partidos políticos,...) han de ser conscientes de su función e influencia socializadora y reflexionar sobre los estereotipos de género que crean, recrean y divulgan como modelos sexuales.

2.1. La psicología de los géneros y la identidad sexual

En este sentido, hemos de considerar con especial relevancia las aportaciones que formula la **psicología de los géneros** relativas al proceso individual por el que cada persona elabora su identidad sexual en su medio social. En efecto, también esta disciplina de corte feminista es reciente en las universidades españolas (donde la aparición de estudios sobre las mujeres tiene lugar en la década de los ochenta) y en el ámbito anglosajón (años sesenta) y coincide con la aparición en escena de estas psicólogas y su empeño por avanzar en el discurso teórico sobre las diferencias- semejanzas entre los sexos. Recogemos las palabras de E.Barberá (1998:91) y de R.T. Hare-Mustin y J. Marecek (1994:11, 21, y 224) por lo ilustrativas:

«(...) a partir de la década de los setenta, la investigación psicológica pone de relieve, cada vez con más frecuencia, la falta de comprobación empírica de muchas de las diferencias comportamentales y actitudinales entre varones y mujeres, así como la escasa magnitud de las diferencias cuando éstas aparecen. En las mismas fechas se incrementa notablemente la presencia de mujeres en diversos ámbitos de la vida educativa, profesional, política, académica. Esta incorporación trae consigo profundas transformaciones respecto a los roles tradicionales de género. Pero, ni la falta de comprobación empírica de diferencias significativas,

ni la ruptura con los roles tipificados de género han conseguido modificar de forma considerable los pensamientos estereotipados acerca de lo que se espera de un varón y de una mujer, o de lo que es la masculinidad y la feminidad».

«La psicología ha descubierto un considerable solapamiento entre las características sexuales de varones y mujeres. Las diferencias existentes entre ellos son menos generalizadas de lo que se suele pensar. (...) la conducta no depende del sexo masculino o femenino, sino de las actitudes adquiridas, las expectativas, las sanciones y las exigencias situacionales que separan las experiencias de niñas y niños, mujeres y varones. El contexto social y la capacidad humana para el aprendizaje influyen decisivamente en las conductas que se identifican como masculinas o femeninas».

«En gran parte de la psicología tradicional, las mujeres, como investigadoras o como objeto de análisis, se hallaban más o menos ausentes. Había pocas psicólogas, y las experiencias de las mujeres eran consideradas algo tan poco importante que no merecía transformarse en materia de investigación. A esto podría llamársele psicología *sin mujer*».

«Las psicólogas feministas también han conseguido que la atención centrada exclusivamente en la diferencia y la dicotomía se desplace -de un modo más amplio- hacia la semejanza y el solapamiento de características femeninas y masculinas. (...) muchas nociones feministas acerca de lo masculino y lo femenino sirven de contrapartida a las visiones tradicionales. La actividad académica crítica y la investigación revisionista que llevan a cabo las psicólogas feministas han suscitado escepticismo en torno a las afirmaciones fáciles sobre la diferencia o la no diferencia. Provocar dudas sobre lo que antes no se había discutido representa un paso decisivo hacia la apertura de un diálogo sobre el significado de los roles sexuales».

E. Barberá (1998:33) también insiste en la visión estereotipada de la psicología tradicional:

«El sesgo androcéntrico, que ha prevalecido durante mucho tiempo en la construcción científica, se ha materializado, en la disciplina psicológica, a través de la exclusión de las mujeres del campo de la investigación experimental y de las explicaciones teóricas. Este hecho se ha justificado con distintos argumentos, que van desde la mayor variabilidad de sus respuestas, pasando por dificultades de tipo práctico para obtener mujeres como sujetos experimentales, hasta argumentar incluso falta de interés por el tema. (...) los casos en los que el tema ha interesado y han aparecido diferencias intersexuales, ha habido una tendencia generalizada a interpretar la conducta masculina como normativa y la femenina como desviada».

También, las psicólogas B. Lott (1994:100) y R.T. Hare-Mustin y J. Marecek (1994: 20) realizan otra contribución teórica, desde la perspectiva feminista, que refuerza las anteriormente mencionadas:

«La socialización (o tipificación) de los sexos y las diferencias de poder entre mujeres y varones están interrelacionadas: la socialización describe la manera como aprendemos a

comportarnos en la forma que nuestra cultura espera que lo hagamos, y las diferencias de poder reclaman una socialización diferencial. A continuación, las diferencias de poder se perpetúan y se refuerzan a través de los resultados del aprendizaje diferencial. Para romper este círculo vicioso debemos comprender cómo las diferencias de poder entre los grupos están relacionadas con las condiciones económicas, políticas y de otros tipos, y cómo dentro de tales condiciones, se modifican las diferencias de roles sexuales institucionalizadas». «(...) a principios del siglo actual los psicólogos afirmaban que la educación superior podría desarrollar el cerebro de las mujeres, pero esto haría que sus ovarios se encogiesen, con lo cual quedarían incapacitadas para tener hijos. Los psicólogos del período que siguió a la segunda guerra mundial condenaron el trabajo de las madres fuera del hogar como algo peligroso para el desarrollo moral y social de los hijos. Sólo ahora estamos cayendo en la cuenta de la especificidad social, histórica y política de la psicología».

La existencia de diferentes teorías psicológicas sobre el sexo y el género pone de relieve la complejidad y dinamicidad de un fenómeno que no siempre se ha tomado en serio, sino que se ha obviado, asimilado o dado por sobreentendido. En cualquier caso, si que considero interesante recoger las principales **etapas históricas de los estudios psicológicos sobre el sexo y el género** (R.D. Ashmore, 1990), investigaciones que comienza hacia 1894-1936. En este *primer periodo* se prioriza la necesidad de identificar las diferencias entre hombres y mujeres, desde la aplicación de test de inteligencia (perspectiva psicométrica). El *segundo periodo* (1936-1954) se aparca el estudio de la inteligencia para centrarse en las diferencias de personalidad y motivación entre hombres y mujeres. Se observa, pues, una tendencia a jerarquizar los sexos a través de los roles y estereotipos sexuales. El *tercer periodo* (1954-1965) se centra en el estudio de los roles sexuales y la identidad de género (cómo niñas y niños se convierten en mujeres y en hombres). El *cuarto periodo* (1966-1974) se interesa por el estudio de la tipificación sexual (clasificación de los rasgos, conductas, etc., en masculinos o femeninos) a partir de la teoría del aprendizaje social de W. Mischel y la teoría del desarrollo cognitivo de L. Kohlberg. El *quinto periodo* (1974-1982) se caracteriza por la aparición del concepto de androginia (S.L. Bem) como una alternativa a los tradicionales y dicotómicos estudios de masculinidad-feminidad, a partir de la fusión de los mismos y con la tendencia, por tanto, a minimizar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres. El *último periodo* comenzaría en 1982 hasta nuestros días, en el que el sexo se caracteriza como una categoría social, es decir, como una construcción social del sexo (o género).

Ahora bien, de entre todos los modelos teóricos, que aportan contenidos relevantes sobre el proceso de elaboración de la identidad de género, vamos a mencionar la *teoría del aprendizaje social o «moldeamiento»* (W. Mischel, 1972) y la del *modelo cognitivo de desarrollo* (L. Kohlberg, 1972). La **perspectiva psicosocial** plantea la construcción del género a partir de la interacción personal en un grupo humano: la identidad personal procede, en gran medida, de la adopción de normas, valores, creen-

cias, roles, estereotipos, atributos compartidos por el grupo en el que se halla la persona y en el que se realizan interacciones. Aprendemos, pues, desde la observación e imitación de conductas y desde el refuerzo positivo de las respuestas que se aproximan al modelo establecido (identificación). Si existe tipificación de género es porque existen prácticas educativas diferenciadas entre varones y mujeres a lo largo de nuestra experiencia vital. En este sentido M. Jayme y V. Sau((1996) explican que si al niño se le anima a que se comporte de acuerdo con los roles masculinos y se le refuerza positivamente cada vez que lo hace, irá generalizando las conductas a distintas situaciones y aprendiendo sobre lo que le es propio, según su sexo. Este proceso comienza en la familia, donde los padres refuerzan directa y diferencialmente las conductas tipificadas sexualmente de sus hijos e hijas. Asimismo, este proceso facilita la adquisición de los roles de género que implican una determinada identidad de género (una crítica que se le hace a esta teoría es que considere a las personas como seres pasivos que se limitan a ser objeto de los procesos de tipificación sexual y no sujetos activos que intervienen en dichos procesos y pueden modificar sus respuestas.

Con todo, E. Barberá (1998:129):

«En el análisis psicológico del género, el reconocimiento de las mutuas interacciones entre factores cognitivos internos y factores sociales procedentes del entorno ambiental resulta ser cada vez mayor. (...) El género se construye a través de una secuencia de procesos cognitivos y comportamentales, que opera de forma simultánea e interactiva. La interacción no sólo se da entre factores internos (psíquicos) y externos (sociales), sino también entre las posiciones intercambiables que desempeñan las personas en diferentes momentos, actuando unas veces como actores, otras como perceptores y la mayoría como actor/perceptor al mismo tiempo».

Desde este **modelo sociocognitivo** L. Kohlberg, siguiendo la teoría del desarrollo de la inteligencia de Piaget, considera que, en la infancia, el mundo social se organiza cognitivamente en función de los roles sexuales: *se da una participación activa por parte del sujeto* que construye su identidad sexual. Los mecanismos para esa elaboración son (M. Jayme y V. Sau, 1996: 70 y 72-73): a) la tendencia a actuar en respuesta a lo novedoso; b) autovaloración egocéntrica del niño o la niña, al llegar a la conclusión de que el sexo al que pertenece es *el mejor*; c) la valoración jerarquizada de los roles sexuales; d) la atribución de un valor moral a los roles de género: es justo asumirlos e injusto no asumirlos; e) identificación con el modelo de género, con el adulto con el que se identifica. *Adquirida la identidad de género*, y asentada como una parte importante de la identidad personal, posteriormente se siguen adquiriendo conductas, acordes con dicha identidad, basadas en la idea que el niño tiene de las diferencias corporales y la percepción de los roles de género adscritos por la sociedad. En cualquier caso, en la identidad de género están implícitos una serie de factores cognitivos y emocionales por

los que cada persona llega a vivir según un género; este proceso tiene lugar en la primera infancia. Parece cierto que la idea de rol de género se hace real en cuanto el ser humano empieza a tener una idea de sí mismo (aproximadamente hacia los dieciocho meses). A partir de ese momento, el concepto de género es algo que va desarrollándose hasta que a los cinco o seis años ya se posee e incluso se domina. Hasta los 12 años se piensa el género desde un origen biológico, y no tanto desde la influencia de las estructuras sociales; pero a partir de esa edad se inicia la adolescencia y el esfuerzo se orienta hacia la búsqueda de una *identidad personal* que, en ocasiones, se basará en la adopción de estereotipos y roles de género.

2.2. Maternidad, paternidad e identidades de género.

En relación con la familia, es de dominio público que, en una sociedad moderna que intenta salir del patriarcado, las vías de democratización de la misma pasan por un reparto de las responsabilidades domésticas, por la colaboración y la generosidad *entre todos sus miembros* (I. Alberdi, 1999, ha realizado un interesante estudio sobre la nueva familia española). Este cambio exige un convencimiento, compromiso y diálogo constantes que tienen su recompensa en la medida en que se logran los objetivos propuestos.

Las prácticas de crianza no son inalterables en el tiempo sino que responden a una mayor o menor sintonía con el modelo parental dominante de cada sociedad. La teoría feminista de los años setenta ya cuestionaba el mito de la división sexual de los roles, del trabajo y de las funciones parentales en el ámbito familiar: se critica la teoría de la socialización de los roles sexuales de T. Parsons, defensora de que el proceso de crianza de los hijos se oriente por un modelo de roles sexuales diferenciados, donde el padre represente los rasgos asertivos (autoridad) y la madre los rasgos expresivos (sentimientos). Y todo ello, porque se defiende un enfoque psicosocial de la familia donde se democratizen las relaciones internas, se compartan tareas y no se impongan estereotipos de género a sus miembros: se postula una figura paterna más humanizada y próxima a sus descendientes y una madre que no excluya al padre de las prácticas de cuidado y crianza de los hijos. Se cuestiona, por tanto, el *mito de la maternidad* (que todas las mujeres necesitan ser madres, que todas las madres necesitan a sus hijos, que todos los hijos necesitan a sus madres).

Cuando la *parentalidad* se construye desde estos parámetros no excluyentes según el sexo de los padres, es posible ejercer un estilo democrático de educación que fomenta actitudes y comportamientos de respeto y no discriminación que se aprenden tanto consciente como inconscientemente en el día a día (Madrid, J.M.^a, 1999). En este sentido, parece aconsejable que ambos, padre y madre, tengan una responsabilidad compartida y que realicen conjuntamente las actividades relativas a la atención doméstica (organización del hogar y realización de tareas domésticas), las actividades de maternaje

(atención de los hijos dentro del hogar) y actividades de socialización (aprendizaje de normas sociales y relaciones con el exterior del hogar).

2.3. La transmisión de los géneros en la escuela.

También, las directrices y estructura del sistema de enseñanza contribuyen decisivamente en la construcción de la identidad sexual. Contamos con muchas obras pedagógicas referidas a esta temática y que defienden el modelo de escuela coeducadora, frente a la escuela segregada o mixta. Así, M. Subirats (1994: 63 y 72) menciona cinco temáticas clave sobre las que inciden las investigaciones sobre el sexismo en la educación formal (posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza; los libros de texto y las lecturas infantiles; el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación; el androcentrismo en el lenguaje y la interacción en las aulas):

« Para alcanzar una enseñanza realmente coeducativa hay que partir no sólo de la igualdad de los individuos, sino también de la integración de los modelos genéricos; es decir, hay que facilitar el acceso de las niñas y las muchachas a las profesiones que siguen siendo reductos masculinos, esencialmente las de carácter técnico, y hay que reforzar su seguridad en ellas mismas para que se sientan capaces de desempeñar un mayor papel en el ámbito público. Al mismo tiempo, es necesario introducir en el currículum escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, así como una mayor valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora, que deben ser convertidas en conductas a proponer tanto para las niñas como para los niños».

Entre las consecuencias psicosociales de la educación androcéntrica tradicional (A. Terrón, 1993) que todavía se evidencian en nuestras aulas encontramos que:

- Los varones no construyen una identidad de género independiente sino que, para sentirse «alguien», necesitan que las niñas se sientan inferiores.
- Las alumnas tienen problemas en desarrollar su «motivación de logro» por miedo a ser calificadas de competitivas y poco femeninas (la teoría de la motivación de logro dice que si ésta no se adquiere en la infancia, ya no se adquiere. Tienen miedo al éxito. La timidez y la baja autoestima se mantiene posteriormente debida al protagonismo masculino observado en la escuela, la familia y la sociedad.
- El miedo masculino a parecerse a las niñas (al estar éstas catalogadas como grupo inferior) les conduce a hacer «lo contrario». La represión masculina para no parecerse al otro sexo tiene efectos bloqueadores en el desarrollo de su inteligencia y de su personalidad
- Esta incomunicación entre los sexos se prolonga más tarde en la vida adulta. Cada uno de los géneros es deficitario en contenidos lógicos o en la expresión de sentimientos.

Un instrumento pedagógico para conseguir una escuela coeducadora, una *educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos* los encontramos en las directrices de actuación, que aparecen en la publicación del Ministerio de Educación, que lleva este mismo título, y que ha sido elaborada por A. Mañeru y E. Rubio (1991).

También A. Tomé (1996:43) menciona algunas recomendaciones concretas para conseguir esta educación no discriminadora por el sexo del alumnado: escuchar lo que dicen las chicas; parar el acoso sexual; enseñar en un clima más cooperativo y no tan dominado por el profesorado y el alumnado masculino; retirar las expectativas de género en relación a la participación escolar; ayudar a las chicas a decidir las opciones profesionales; premiar de igual modo el éxito de las chicas como el de los chicos; darse cuenta de las chicas que son grises o no tienen voz; enseñar a los chicos a ser más cooperadores y más sensibles; sensibilizar sobre los efectos del género en la vida doméstica, económica, social y política; impartir una buena educación sexual; utilizar la evaluación dirigida al aprendizaje y a la reflexión más que a la competitividad; (...).

3. CONCLUSIÓN

Así pues, considerando que los conceptos masculino/femenino tienen un origen social y cultural relevante, -por lo que se requiere un aprendizaje de los mismos-, y que la configuración de la identidad de género se basa en valores, comportamientos y actitudes jerarquizados y contrapuestos que provocan diferentes expectativas de futuro, reparto de tareas desiguales, doble jornada, la creación de un universo simbólico patriarcal sobre el poder, el amor, la autoridad, las relaciones personales, (...), parece que la opción más conveniente sería contribuir a que este proceso de socialización humano sea lo más consciente posible y a que los patrones culturales dominantes dejen de ser sexistas. La opción más inmediata consistiría en adoptar un modelo socializador andrógino que priorizara aquellos rasgos, tradicionalmente masculinos y/o femeninos, considerados más enriquecedores tanto para hombres como para mujeres. En cualquier caso, dimensiones humanas que mejoren a las personas, las hagan más autónomas, libres y felices; en palabras de M.^a J. Urruzola (1991:37):

«Cuando me planteo coeducar pienso en colaborar a que las chicas descubran lo positivo de las formas de vivir, de los comportamientos, de los valores que históricamente hemos desarrollado las mujeres y que de hecho son comunes en la cultura femenina y diferentes de la masculina, para que sean reconocidos y valorados, primero, por ellas mismas y después por los chicos, y propuestos como pautas de comportamiento ético tanto para las mujeres como para los hombres. Y colaborar a que los chicos descubran igualmente lo positivo del comportamiento de la cultura masculina para que, siendo reconocido por ellos y ellas, se convierta en pauta de conducta ética, tanto para hombres como para mujeres».

En este sentido, en la medida que la sociedad actual se aleje del patriarcado dominante y se aproxime a estas dimensiones humanizadoras, la socialización de las generaciones futuras tendría un marco de referencia cultural diferente y facilitaría un trato de mayor respeto hacia todos los seres humanos, desde su diversidad no sexista.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERDI, I. (1999): **La nueva familia española**, Madrid, Taurus.
- ASHMORE, R.D. (1990): «Sex, gender and the individual», en L.A. Pervin (ed.), **Handbook of personality theory and research**, Nueva York, Guilford, pp. 46-62.
- BARBERÁ, E. (1998): **Psicología del género**, Barcelona, Ariel Psicología.
- BEM, S. L. (1975): «Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny», en **Journal of Personality and Social Psychology**, 31, pp. 634-643.
- HARE-MUSTIN, R.T. y MARECEK, J. (1994) (eds.): **Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos**, Barcelona, Herder.
- HÉRITIER, F. (1996): **Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia**, Barcelona, Ariel.
- JAYME, M. y SAU, V. (1996): **Psicología diferencial del sexo y el género**, Barcelona, Icaria
- KOHLBERG, L. (1972): «Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, en E.E. Maccoby (eds.): **Desarrollo de las diferencias sexuales**, Madrid, Marova, pp. 61-148, (existe edición original en inglés de 1966).
- LERENA, C. (1980): **Escuela, ideología y clases sociales en España**, Barcelona, Ariel.
- LÓPEZ, A. y MADRID, J.M^a (1998): **Lenguaje, sexismo, ideología y educación**, Murcia, KR.
- LÓPEZ, A., MADRID, J.M^a, ENCABO, E. (2000): **Lengua, literatura y género**, Murcia, Interlibro.
- LOTT, B. (1994): «Naturalezas duales o conducta aprendida: el desafío de la psicología feminista», en R.T. Hare- Mustin y J Marecek (eds.), **Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos**, Barcelona, Herder.
- MADRID, J. M^a. (1999): «Sobre la transmisión de los géneros en las familias de la Región de Murcia», en **Rvta. Anales de Pedagogía**, nº17, pp.77-90.
- MAÑERU, A. y RUBIO, E. (1991): **Igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MISCHEL, W. (1972): «Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social, en E. Maccoby (eds.): **Desarrollo de las diferencias sexuales**, Madrid, Marova (pp.35-51).

- MONTERO, R. (1994): «Nosotras», **Semanario El País** (15-11-1994).
- MORENO, M. (1993): **Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**, Barcelona, Icaria, (primera edición en 1986).
- URRUZOLA, M^a J. (1991): **¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?**, Bilbao, Maite Canal.
- TERRÓN, A. (1993): **¿Educar alumnas, educar mujeres? Algunas reflexiones sobre el tema**, Universidad de Oviedo.
- TOMÉ, A. (1996): «Incidencia del género en las relaciones interpersonales y en el desarrollo de actitudes y valores», en A. Rincón (coor.), **La coeducación, ¿transversal de las transversales?**, Bilbao, Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer, pp.23-46.