

## (Re)Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos. Aportaciones desde la pedagogía y la psicología

### (Re)Construction of gendered identities in educational and social spaces. Pedagogical and psychological contributions

Beatriz Cortés Canarelli y Rosa Marí Itarte

Universidad de Castilla-La Mancha

Beatriz.Cortes@uclm.es, Rosa.Mari@uclm.es

**Resumen.** El presente trabajo analiza el papel de la educación en la configuración de modelos sexuados del espacio, tanto en el hogar como en la ciudad, y considera la desigual distribución del poder en los contextos educativos en términos de visibilidad, protagonismo y ocupación del territorio. Al revisar críticamente la normatividad que se aplica en dichos escenarios, pretendemos generar posibilidades de transformación de los persistentes modelos de segregación espacial y los usos estereotipados. Con idéntica intención proponemos introducir la autobiografía ambiental -en el marco de la formación de futuros profesionales- como recurso didáctico idóneo para reconstruir la experiencia subjetiva de la diferenciación sexual del espacio y propiciar interrogantes sobre el propio sexismo. Concluimos demandando, asimismo, la consideración de las posibilidades del diseño biofílico de cara a promover la salud infantil a través de proyectos que articulen género y medio ambiente, igualdad y sostenibilidad.

**Abstract.** In this paper we analyze the role of education in the configuration of gendered models of space, both at home and in the city, and we also consider the uneven distribution of power through educational contexts in terms of visibility, prominence and occupation of territory. Considering critically the regulatory nature that applies in these settings we intend to generate potential transformations of the persistent models of spatial segregation and stereotyped behaviours. Likewise, we propose to try out the environmental autobiography -in the education of future professionals- as a suitable didactic resource aimed at reconstructing the subjective experience of sexual differentiation of space and also to encourage questioning on our own sexism. We conclude demanding, in addition, the consideration of the possibilities of the biophilic design in order to promote childhood health through projects that articulate gender and environment, equality and sustainability.

**Palabras clave.** Modelos sexuados del espacio; aprendizaje de identidades de género; autobiografía ambiental; diseño biofílico.

**Keywords.** Gendered spaces; learning of gendered identities; environmental autobiography; biophilic design.

*Que una famosa biblioteca haya sido maldecida por una mujer es algo que deja del todo indiferente a una famosa biblioteca.*  
Virginia Woolf. "Una habitación propia"

Construir física y simbólicamente espacios públicos y privados que permitan hacer realidad la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres exige que reflexionemos sobre patrones de interacción social que, anclados en modelos patriarcales y en profundos estereotipos de género, reproducen –consciente o inconscientemente– variadas formas de exclusión.

Sabemos que la educación del género es algo más que un lenguaje interiorizado acerca de la propia identidad; es también el aprendizaje de una cierta forma de ocupar el espacio y una configuración específica de los "lugares" físicos que habitamos. *Aprender* el género, a través del largo (y abierto) proceso de socialización, significa la aceptación y naturalización, en tanto discurso normativo, de la feminidad y la masculinidad como identidades diferenciadas. Tal discurso tiene su expresión definitiva en una determinada configuración

de los espacios, con la subsiguiente prescripción de los usos y de las conductas que en ellos tienen lugar.

Para introducir el presente trabajo comenzaremos con una breve reseña de estudios e investigaciones que dan cuenta, en nuestro contexto inmediato, de cómo los procesos de socialización siguen reproduciendo una percepción “sexuada” del espacio a partir de la utilización de categorías discursivas diferenciadas que legitiman (a la vez que ocultan) la segregación en los espacios cotidianos, públicos y privados, en función del binomio sexo/género. Estas “marcas” del discurso y de los espacios se inscriben en las prácticas institucionales y educativas a través de sus actividades cotidianas normalizadas. Nuestro objetivo central es presentar, a partir de las aportaciones más significativas de dichos estudios, y de las preguntas y cuestiones que han planteado, cómo podemos analizar, en el trabajo educativo y social, los procesos de interiorización de esas disposiciones espaciales sexuadas, así como hacer visibles las configuraciones a partir de las cuales habitamos los espacios, construimos en ellos relaciones desiguales y asumimos, naturalizándolas, jerarquías sociales tanto en el acceso como en el uso de los lugares públicos y privados.

Debemos recordar que el interés académico por el análisis del papel del género en la configuración de las experiencias escolares de las niñas y los niños surge –de modo relativamente tardío– bajo la influencia del feminismo y presenta intermitencias en su desarrollo, tanto en la investigación educativa y psicosocial (p.ej. Peter Woods y Martyn Hammersley, 1995) como psicoambiental y arquitectónica (p.ej. Rachel Sebba, 1994); y tanto en el contexto internacional como en España (p.ej. Marina Subirats y Cristina Brullet, 1992). A esto debe añadirse que, desde el punto de vista metodológico, el proceso de investigación no sigue siempre los cánones de la tradición empírica de la ciencia; valgan como ejemplo las afirmaciones contenidas en uno de los estudios etnográficos de la obra de Woods y Hammersley: *“no seguí una metodología específica. El proceso de la obtención de muestras continuó siendo al azar durante algunos años”* (Elizabeth Grugeon, 1995, p. 26). Por ello, no pretendemos realizar una revisión sistemática y en profundidad de todas las investigaciones relevantes que, desde distintas disciplinas, han dado cuenta de procesos de segregación sexuada de los espacios. Nuestra reseña sólo procura situar la reflexión en torno a cómo se produce (y persiste) tal segregación en unos contextos como los educativos, en los que discurso y práctica están precisamente articulados (o deberían estarlo), de forma transversal, en el principio de la igualdad entre hombres y mujeres y en la coeducación como método de intervención.

Para pensar esa aparente contradicción, abordaremos una doble articulación pedagógica sobre el género a partir de dos recorridos: la socialización del género a través de los espacios cotidianos (la casa y el hogar como imaginario, con su diferenciación de espacios y tiempos), y la escuela como ejemplo de los espacios femeninos de la ciudad (en términos de la ocupación *de* y el movimiento *en* los espacios públicos). El primero de los recorridos conecta con el discurso feminista que, desde la filosofía, la geografía urbana, la arquitectura y el urbanismo, la pedagogía, la antropología social, la psicología ambiental y la sociología, coincide en el argumento de que los patrones conductuales de niños y niñas, sus

preferencias ambientales, sus actitudes sociales e incluso sus habilidades cognitivas atribuidas al género están influidos por los ambientes físicos en los que crecen y se desarrollan. Este *“potencial del ambiente físico en moldear la personalidad infantil, modelar su conducta social y desarrollar sus habilidades”* ha sido reconocido, según Sebba (1994, pp. 44-45), *“por todas las culturas que deliberadamente han diseñado ambientes diferentes para niños y niñas”*. El segundo recorrido enlaza el análisis antropológico con aportaciones multidisciplinares que miran los espacios de la ciudad desde la perspectiva de las mujeres, para avanzar en la reflexión sobre la educación y la ciudadanía.

Esta doble reflexión nos permite justificar luego la presentación de un modelo para conectar con otros modos para aprender o, más bien, “desaprender” el género en tanto identidad sesgada o estereotipada. Concretamente, proponemos la autobiografía ambiental con perspectiva de género como recurso didáctico para propiciar la reflexividad y los interrogantes sobre potenciales manifestaciones sexistas en el proceso de formación de quienes se dedicarán profesionalmente al mundo de la enseñanza, así como también en el de quienes tendrán responsabilidad en la planificación, el diseño y la gestión de espacios y territorios. Y, por último, concluimos nuestro ensayo apuntando una reciente tendencia urbanística hacia el diseño biofílico de cara a enlazar la salud infantil con la salud de nuestro planeta. En tal sentido, sumamos nuestra intención a las demandas de integrar las dimensiones de género y medio ambiente en el análisis de los espacios socioeducativos, y de tomar en consideración los niveles de intervención local y global.

### **La socialización del género a través de los espacios cotidianos**

Son numerosos los estudios y trabajos de investigación (Celia Amorós, 2005, 2010; Linda McDowell, 2000; María Ángeles Santos Guerra, 2006; Amelia Valcárcel, 2004) que han hecho visible de qué modo las identidades de género se aprenden e interiorizan en el conjunto de las interacciones sociales, y cómo éstas persisten más allá de todas las transformaciones políticas y pedagógicas que han hecho del trabajo educativo por la igualdad entre hombres y mujeres uno de los elementos clave para el acceso de éstas a mayores cotas de visibilidad y estatus.

El género como categoría de análisis en la investigación social tiene aún un escaso recorrido, pero ha sido abordado desde múltiples disciplinas, en los últimos treinta años, y producido una ingente cantidad de trabajos y aportaciones a la cuestión de cómo influyen las percepciones acerca de lo que significa ser hombre o mujer en nuestras sociedades. Lo que la perspectiva de género ha incorporado, en esta trayectoria, es la relevancia de cuestiones antes no tomadas en cuenta en la mayor parte de las investigaciones: el sesgo del binomio sexo/género en la socialización de niños y niñas, las relaciones sociales, la ocupación del espacio, y su vinculación con las desigualdades y el status social. En este sentido, son relevantes las aportaciones que realizó Henri Lefebvre (1984) sobre el espacio y la vida cotidiana, en tanto elementos clave para comprender las relaciones sociales. Introducir la perspectiva de género significaría precisamente, tal y como indica Dina Vaiou

(1999), incorporar como categoría de análisis lo *cotidiano*, y desarrollar desde ahí un *pensamiento posicionado* que incumbe tanto a la elección de las preguntas de la propia investigación como al marco conceptual y metodológico, así como a la intencionalidad final de la misma, que es la de visibilizar en qué forma se construyen, consolidan y legitiman las desigualdades sociales por razón de sexo, promoviendo no sólo la emergencia de dichos procesos, sino su transformación. Es por esa razón que los trabajos acerca del género tienen un carácter multidisciplinar; y, tal y como indican Zaida Muxí, Roser Casanovas, Adriana Ciocoletto, Marta Fonseca y Blanca Gutiérrez (2011), los mismos suponen la articulación de tres cuestiones básicas:

1. Requieren de una metodología de análisis particular que incluye tener en cuenta diversas perspectivas teóricas, así como incorporar la experiencia y perspectiva de las mujeres.
2. Tienen un carácter intencional, ya que su finalidad es la de producir transformaciones en las relaciones de género.
3. Buscan hacer visibles los valores ocultos que conforman las relaciones sociales a través de los procesos de la vida cotidiana de hombres y mujeres.

Por ello, y partir de las premisas anteriores, aquí nos centraremos en denotar en qué modo, en la infancia, y a través de los procesos de socialización, se educan y se forman las identidades de género, considerando: a) el hábitat y los espacios de vida cotidiana como lugares no neutros respecto del binomio sexo/género; b) el tránsito entre lo privado y lo público en las prácticas sociales cotidianas, y cómo éstas legitiman lugares y tiempos desde concepciones sexuadas y no explícitas de los mismos; y c) los espacios como constructores de relaciones sociales determinadas y sesgadas respecto al género.

El interés por el estudio de estos aspectos de forma interrelacionada, en el marco educativo y de la infancia, estriba en promover espacios y prácticas educativas no discriminatorias. Las identidades no son construcciones, fijas o inmóviles, que se adquieran de forma pasiva y para siempre, tal y como podría suponerse (a partir de los primeros estudios de los años setenta del pasado siglo) desde la Teoría de socialización del género, en la que la interiorización de roles y actitudes aparecía como unidireccional y estática (M<sup>a</sup> Carmen Rodríguez y José V. Peña, 2005). La principal crítica realizada a esos primeros estudios sobre las formas de interacción en los espacios educativos, fue que no contemplaron la pluralidad de categorías de análisis en el estudio de las identidades (como pueden ser la clase social, el grupo cultural o el estatus social), ni tampoco la pluralidad de procesos de socialización, en los que niños y niñas participan activamente, y no como meros receptores de los modelos dominantes<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Son relevantes en este sentido los trabajos sobre ocupación y uso del espacio en los patios de recreo realizados en una escuela de Norwich (Inglaterra) con niños y niñas de 7 a 14 años (E. Stutz, 1992; Elizabeth Grugeon, 1995), y en el contexto español, la investigación de Gloria Arenas (1996) sobre el mismo tema.

Por ello, en el contexto europeo y anglosajón, desde los años ochenta del siglo XX, y a partir de las aportaciones de las teorías post-estructuralistas respecto de la identidad, se incorporó el carácter heterogéneo y complejo de las identidades de género, estudiando los procesos de socialización no tanto, o no sólo, como adaptación a los modelos hegemónicos, sino también como proceso abierto en el que niños y niñas despliegan estrategias activas de negación y negociación con esos modelos (Brownyn Davies, 1994; Ann Phoenix, 2001). De la misma manera, Robert Connell (1998) señaló que aunque no pudiera establecerse una relación unidireccional entre identidad y socialización desde una perspectiva de género, sí era posible establecer cómo los procesos educativos, tanto en la familia como en las instituciones educativas, respondían a modelos identitarios establecidos, destacando como característica principal de los mismos su organización jerárquica. Para el autor, era posible constatar a través de la investigación, en qué forma era construido y ubicado como referencia un determinado modelo masculino estándar, a partir del cual y por oposición, se desarrollaban y articulaban los modelos femeninos o masculinos alternativos. Otros estudios en la misma línea (Woods y Hammersley, 1995; Marina Subirats y Amparo Tomé, 2007) han puesto de manifiesto que, en los contextos educativos, es necesario contemplar e introducir variables como el lugar central que ocupa el grupo de iguales, la jerarquización de las relaciones sociales y la normatividad de la heterosexualidad, en tanto que elementos significativos y persistentes, a partir de los cuales niños y niñas ensayan y construyen su identidad de género.

En la actualidad, estudios como los de Becky Francis y Christine Skelton (2001), revelan de qué forma se configura, por oposición, un modelo de feminización de las niñas a partir de esos patrones dominantes de masculinidad. Las autoras han denominado *régimen de género* en las instituciones educativas a los procesos que –a través de la estructura, ocupación y uso de los espacios– desvelan la reproducción y legitimación de relaciones jerarquizadas a partir del binomio sexo/género. También Natasha Walter (2010, p. 11) señala que asistimos a una revitalización de la segregación sexual de los espacios, la cual naturaliza la diferencia sexual y, por tanto, normaliza el género como categoría biológica de la identidad. Analiza, además, el impacto producido en la infancia por las propuestas comerciales diferenciadas para niños y niñas, y cómo se produce a partir de éstas una segregación radical de los espacios, de los colores (la presencia masiva del rosa como ejemplo) o de los modelos estéticos (la sexualización precoz de las niñas), en tanto elementos simbólicos configuradores de las identidades de género actuales. Y postula esa “persistencia” de los estereotipos sexuales y su relación con los espacios públicos y privados como evidencia de un rotundo fracaso de los modelos pedagógicos (escolares, comunitarios y también familiares) por la igualdad.

El fracaso, en todo caso, no estaría tanto en la diferenciación en sí, sino en cómo se construyen (y desde dónde) esos modelos hegemónicos, y en cómo distribuyen, ya desde la primera infancia, el estatus, el éxito y los lugares de poder. En el caso de las niñas, ese estatus se articularía en torno a la imagen y el atractivo físico, como norma y espejo del propio valor, en un proceso de aprendizaje en el que los elementos simbólicos y las prácticas cotidianas que determinan lo masculino y lo femenino en el grupo quedarían

ocultos y negados por el discurso explícito de igualdad. Aún desde la constatación de la pluralidad y lo complejo de los procesos de socialización, lo que demuestran los estudios es la escasa capacidad de resistencia o de prácticas alternativas, en el hogar o en la escuela, a unos modelos dominantes que impregnan la totalidad de los procesos educativos a través de su capacidad de difusión e implantación desde los medios de comunicación, las tecnologías de la información y la publicidad. Si ya Virginia Woolf reivindicaba, en 1929, el derecho a la intimidad y la autonomía desde la posibilidad de “cerrar la puerta” (es decir, de disponer de un espacio propio), podríamos decir que, en la actualidad, esa misma posibilidad pasaría por el acceso a los espacios centrales de poder; por ejemplo, respecto a aquellos lugares y actividades asignados a las niñas en función del género. En este sentido, la casa, el aula o el patio del colegio, han estado fuera, hasta tiempos bastante recientes, del interés de las investigaciones en ciencias sociales y pedagógicas, al formar parte de un mundo que pertenecía al orden “natural” de las cosas y que no era percibido como lugar “representativo” de las relaciones sociales y de aprendizaje del propio lugar, es decir, del propio valor (McDowell, 2000, p. 141). Y han estado fuera porque, tal y como indica Amorós, al referirse al espacio público como “*espacio de los iguales*” y al espacio privado como “*espacio de las idénticas*”:

*En el espacio público se contrastan las actividades [...], pero en el privado no hay forma de discernir los distintos niveles de competencia con ciertos parámetros objetivables. [...] Es el espacio –por lo tanto– de la indiscernibilidad. (2010, p. 2)*

Desde una perspectiva educativa, y si consideramos que la identidad de género se construye a partir de la interiorización (y recreación) de unas narraciones específicas sobre la relación y el vínculo con los espacios, en el caso de las niñas esa relación es aprendida, no como individuación y afirmación de un *yo*, sino como negación de ese mismo *yo* y asimilación a espacios no-relevantes e indiferenciados dentro del propio grupo. Así, en el discurso y la práctica educativa, y en su manifestación a través de un lenguaje y una actividad aparentemente neutral respecto del género, estaríamos en realidad enseñando y aprendiendo la asignación de espacios y funciones diferenciadas tanto en el hogar (Anna Bofill, 2006, p. 212) como en la escuela. De hecho, aunque en la relación educativa respecto de los espacios, éstos estarían representados bajo un lenguaje no marcado por distinciones de género (el *hogar* simbolizaría el lugar del refugio, el descanso y las relaciones afectivas; y la *calle*, el lugar del trabajo, la competencia y las relaciones sociales), las prácticas cotidianas de la educación, tanto en la escuela como en la comunidad, seguirían mostrando y enseñando en la actualidad que ese hogar es para las niñas *su* lugar, ocupación y responsabilidad.

En este sentido, Zaida Muxí (2006) analiza cómo deconstruir concepciones heredadas de los espacios en las viviendas y de su jerarquización, de manera que éstos puedan dar lugar a otras prácticas espaciales y respondan a una configuración distinta de las relaciones de género en el hogar. Sin embargo, tal y como hemos venido señalando, el aprendizaje de los roles sexuados en el uso y la apropiación del espacio sólo puede entenderse, y transformarse, a partir de una práctica educativa que visibilice las relaciones de poder en el espacio público y la concomitante expulsión de las mujeres de esos espacios desde un

discurso narrativo que representa el hogar como el lugar de lo afectivo, lo íntimo y lo privado, ocultando que esa “imagen ideal” sólo es posible y realizable en la medida en que existe una individuación real fuera de él; es decir, en la medida en que las prácticas cotidianas que unos y otras realizan *dentro* y *fuera* no estén asignadas de antemano. Las niñas siguen aprendiendo de algún modo que el lugar natural que les corresponde, el primer lugar y el más significativo, es la vivienda, y que las actividades que en ella se aprenden son las que definen su individualidad.

A través de la asignación simbólica de un espacio preferente para las mujeres opera el mecanismo de diferenciación entre espacio público y espacio privado, y es ése también el lugar desde el que se construye un discurso educativo que acaba por convertir la calle, como veremos a continuación, en un lugar poco apacible y peligroso (Dolores Juliano, 2004). Así, las prácticas educativas actúan, en esa doble articulación entre seguridad y peligro, como transmisoras de una evidencia: hay lugares (espacios, usos y conductas) no adecuados para las mujeres (para las niñas) en los que es mejor no aventurarse. Lo que esa evidencia oculta en realidad, es que para hacerse efectiva ha tenido, primero, que asimilar un discurso “neutro” en el que aparentemente no hay marcas de género, pese a que adopta el modelo masculino como universal; luego, ha prescrito que los roles y relaciones en los espacios privados están desvinculados de la representatividad, el poder y la visibilidad de los espacios públicos; y, en tercer lugar, ha instituido estos últimos como sumamente peligrosos para la identidad de las mujeres.

### Los espacios femeninos de la ciudad. La escuela como ejemplo

La ciudad, la calle y la escuela –como institución pública y al mismo tiempo como continuación del espacio privado–, significan el lugar de la visibilidad y de la representación de aquellos roles de género interiorizados y expresados en la interacción social. ¿Existen espacios y tiempos femeninos en la ciudad? ¿Cómo se reproducen, en los espacios escolares, los modelos hegemónicos respecto al género? Aparentemente, tanto el discurso como las prácticas educativas, mantienen respecto al género de los espacios públicos e institucionales una posición neutra basada en la idea de ciudadanía e igualdad. Sin embargo, al mismo tiempo invisibilizan las relaciones de poder y los conflictos que en ellos se producen al ocultar todas aquellas expresiones y prácticas que marcan los lugares a partir de la asignación de género (Manuel Delgado, 2007; Juliano, 2004). También en los espacios y los procesos educativos, la calle se enseña y se aprende como lugar inseguro y peligroso que, en el caso de la infancia, debe ser sometido, a la vez, a acciones de seguridad y vigilancia. Pensemos, por ejemplo, en la disposición de los parques infantiles como lugares vallados, totalmente llanos y exentos de cualquier elemento para esconderse (Robin Moore y Clare Cooper Marcus, 2008; Francesco Tonucci, 1998). La *ciudad* es neutra para la educación en tanto lugar de las relaciones sociales, expresión de la ciudadanía y del desarrollo profesional; pero la *calle*, las aceras, constituyen, por el contrario, un lugar amenazante del que ciertos colectivos, básicamente niños y mujeres, deben ser protegidos (Jane Jacobs, 2011).

La ciudad en sí misma no es un agente educativo. Sin embargo, nos educamos en la ciudad. Respecto al género, es también a través de la configuración de los espacios públicos, de los usos y prácticas que en ellos se desarrollan, como se conforman los modos en que interiorizamos una cierta identidad de género y articulamos su expresión individual y colectiva. Entendiendo la ciudad como contexto socioeducativo amplio, la ciudad de la educación, explicada y recreada en las prácticas educativas, es una ciudad planificada, ordenada, con espacios, tiempos y funciones delimitados, en la que el conflicto, la exclusión, la violencia o la segregación a causa del género apenas aparecen.

Tal y como ocurría respecto del hogar, la ciudad educativa es asimilada en el discurso a una ciudadanía armoniosa que transita y se relaciona en condiciones de igualdad. Partiendo de esa mirada “ideal”, en este apartado intentamos reflexionar acerca del papel que juega la educación en la generación de modelos sexuados de los espacios públicos y de la normatividad que en ellos se aplica, como modo de crítica y transformación de tales modelos y usos (Vaiou, 1999; Inés Sánchez de Madariaga, 2002; Muxí, 2009; M<sup>a</sup> Elisa Gutiérrez Mozo, 2011). En cierto modo, podríamos decir que asistimos a una “apropiación pedagógica” de la calle en un intento de adecuarla a esos modelos ideales de ciudadanía y participación social donde, desde programas educativos diversos, se trabaja para garantizar el “derecho a la ciudad”, promover el protagonismo de los ciudadanos y ciudadanas, y el desarrollo de las comunidades<sup>2</sup>.

La escuela, por ejemplo, se configura como la institución por excelencia encargada de la primera socialización de la infancia y de su ciudadanía, pero al mismo tiempo enseña y reproduce, en sus actividades cotidianas, los modelos de segregación y la consecuente invisibilidad de las mujeres en el espacio público. Así, retomado la cuestión de los lugares de recreo, éstos suelen presentarse de nuevo como lugares neutros respecto del género cuando, en realidad, la preeminencia de actividades deportivas como el fútbol en sus espacios centrales y la casi inexistencia pública de las mujeres en este deporte, expulsan a las niñas hacia los espacios laterales, no significativos, del patio (Grugeon, 1995; Subirats y Brullet, 1992, p. 66). Los estudios de las interacciones entre niños y niñas, así como de los diferentes usos que éstos realizan de los espacios educativos formales e informales (Gloria Arenas, 1996; Subirats y Tomé, 2007) constatan dos cuestiones significativas respecto a cómo se enseñan y aprenden las identidades de género: en los lugares de trabajo, como el aula o las mesas de trabajo (del mismo modo que en los patios de recreo), los niños ocupan espacios centrales, más amplios y durante más tiempo que las niñas, quienes se ubican o cambian de lugar en función de los espacios vacantes. Además, las niñas suelen utilizar estrategias de interacción que evitan el conflicto con más frecuencia que los niños, cediendo sus posiciones muchas más veces que ellos. Más allá del discurso y los propios contenidos educativos, podemos afirmar que los espacios de la escuela reproducen también las relaciones de género dominantes en la sociedad, al definir lo representativo a partir de modelos masculinos en los que las niñas no pueden reconocerse porque apenas son

---

<sup>2</sup> Como ejemplos pueden consultarse las experiencias de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, disponibles en: [www.edcities.org](http://www.edcities.org), o el proyecto “La ciudad de los niños”, Francesco Tonucci, disponible en [www.lacittadeibambini.org](http://www.lacittadeibambini.org)



nombradas en ellos. Una escuela mixta no es necesariamente una escuela coeducativa, y tal y como señala Pilar Ballarín (2008, p. 161):

*La escuela [...] no se ocupa en explicar y dar razón de la construcción social de las desigualdades impidiendo así su reconocimiento por parte del alumnado.*

En este sentido, debemos considerar que en todo proceso educativo se tiende a premiar en los niños y niñas aquellas conductas que se adecúan a los imaginarios dominantes de género; y, por esa misma razón, resulta tan difícil articular modelos alternativos en los contextos y las relaciones educativas, ya que la manifestación de estos últimos suele ser siempre desmentida por las prácticas sociales generalizadas en la comunidad, las relaciones familiares y los medios de comunicación (Carmen Reybet, 2009; Ana Sánchez Bello y Ana Iglesias Galdo, 2008).

Fuera del ámbito propiamente escolar, la ciudad y sus espacios se erigen como lugares para la formación de identidades culturales y de género, y para la prescripción de los roles que en ellos nos son asignados a partir de la particular configuración de los lugares públicos y de los itinerarios establecidos. A este respecto, tal y como indica Delgado (2007), la invisibilidad de la mujer en los espacios públicos puede pensarse desde las preguntas: *¿Quién usa la calle? ¿Quién la transita libremente?* La calle, como veremos, dispone de ciertos espacios, tiempos e itinerarios “no permitidos” para las mujeres.

El mismo lenguaje que niños y niñas aprenden designa de forma muy distinta qué es un *hombre público* y qué es una *mujer pública* (de nuevo una identidad a la que es negada toda individualidad), ya que la noche y la calle asociadas a lo femenino, hacen de las mujeres seres que deben ser “controlados”. Esta paradoja tiene que ver con la forma en que fue pensada la ciudad moderna; la propia concepción histórica de la ciudadanía estableció como una rareza la relación entre espacio público y mujer. Las experiencias de subordinación y restricciones en los lugares públicos y semi-públicos se extiende, por ejemplo, a los centros de ocio (Kira Krenichyn, 2004); aunque podríamos exceptuar de esta categoría a los centros comerciales, al ser éstos considerados como lugares adecuados para las mujeres (cfr. Karen Franck, 2002). Dicha subordinación es aprendida a través de una cultura del miedo que muestra a las niñas de forma constante que en la calle no están seguras, o que ciertas horas representan un peligro para su integridad, pues pueden sufrir ataques violentos de tipo económico o sexual.

Estos aprendizajes indican también hasta qué punto cualquier mujer puede ser abordada o interpelada en la calle, señalando de esta manera que dichos espacios no le pertenecen del todo. Aunque muchos estudios y propuestas<sup>3</sup> reflejan la necesidad de adecuar los espacios públicos a los usos y necesidades de las mujeres, muy pocas veces la reflexión se articula

<sup>3</sup> Sin poder profundizar en este punto en el marco de este artículo, y sólo a modo de referencia, cabe señalar los encuentros internacionales sobre *Mujer y Hábitat* que -ya desde 1985 y de forma continuada- se han realizado en el marco de las Conferencias Mundiales de la Mujer. En nuestro contexto, son numerosos los grupos dedicados al estudio de la ciudad y el hábitat desde una perspectiva de género, destacando entre otros el *Col.lectiu Punt 6*, creado en el año 2006: <http://punt6.wordpress.com/about/>. Otras referencias de interés en el contexto iberoamericano son: <http://www.generourban.org/>; <http://www.ciudademujeres.com/>; [www.redmujer.org.ar](http://www.redmujer.org.ar/); [www.rniu.buap.mx](http://www.rniu.buap.mx).

en torno a la idea de que son precisamente esos usos y necesidades, su perpetuación y transmisión, los que las expulsan de lo público (y con ello, de los lugares de poder y representatividad), o bien acotan para ellas su tránsito a itinerarios, actividades y tiempos muy restringidos. En muchas ocasiones, lo que las niñas aprenden e interiorizan es que la actividad en la calle debe tener, para ellas, una finalidad, y que la calle es, en realidad, una continuación del hogar, en tanto que las actividades que las ocupan están directamente vinculadas con lo privado de la vida: hacer la compra, hacer recados, recoger a los niños, llevarlos a actividades extraescolares, etc. Aunque la presencia de las mujeres en las calles es hoy numerosa, los modelos desde los que pensamos esa expansión siguen articulándose desde discursos profundamente sexistas. Las niñas aprenden que su presencia tiene que estar acompañada de un objetivo, una tarea, y que, en el tiempo de ocio, los tiempos y los espacios han de estar regulados de alguna manera para ellas; esto es, que deben estar “acompañadas”. La soledad, la acción individual no parecen ser aún actividades apropiadas para ellas.

### **Reconstruir la experiencia subjetiva de la diferenciación sexual del espacio**

La introducción de la perspectiva de género en el análisis de las prácticas educativas y la reflexión sobre los sesgos sexistas que en ellas se infiltran, conllevan la identificación de desigualdades sociales entre mujeres y hombres (Montserrat Artal Rodríguez, 2009; Carmen Jiménez, Beatriz Álvarez, Juan Antonio Gil, M<sup>a</sup> de los Ángeles Murga y José Antonio Téllez, 2006; Subirats y Brullet, 1992); desigualdades que se expresan, y se mantienen, en una variedad de interacciones cotidianas y en múltiples contextos socioeducativos, tal y como se ha apuntado en las páginas anteriores.

Sabemos que la conducta humana no sólo es el producto de una evaluación racional, deliberada e individual, sino que se basa en hábitos, y recoge la influencia de la familia y amigos, de normas sociales y tradiciones culturales. Los valores y las actitudes que tan poderosamente influyen en el comportamiento surgen de un contexto social, y variables tales como la clase social, el género, la etnia, y los escenarios ambientales dan lugar a específicas manifestaciones culturales en la vida cotidiana. Tal y como afirma Linda Steg (2005, citada en David Uzzell y Nora Rathzel, 2009), si conducir un coche forma parte de una clase y género específico, y si esta conducta está reforzada por imágenes públicas de masculinidad en los medios de comunicación, y por la persistencia de relaciones desiguales de género, es importante enfrentar tanto las estructuras sociales como culturales que apoyan tales prácticas de cara a promover cambios de comportamiento en el uso de coche, tanto a nivel individual como colectivo. Otro tanto podría afirmarse en relación con el diseño de parques y patios escolares o de habitaciones en una vivienda, por ejemplo, si se atiende a la percepción de la diferenciación sexual de los espacios descrita en los epígrafes precedentes.

Y en ese marco de cambios necesarios, pareciera que ha llegado el momento de parafrasear a Arza Churchman e Irwin Altman (1994) en su consideración de las

transacciones mujer-ambiente, y alegar que integrar la perspectiva de género en el diseño arquitectónico y urbanístico excede el análisis de particulares grupos de usuarias en singulares entornos físicos (sean éstos hogares, barrios, comunidades o regiones, con sus respectivos servicios, equipamientos, infraestructuras y medios de transporte). Quizá corresponde incluir, además, el planteamiento de preguntas fundamentales sobre la naturaleza de nuestra sociedad, nuestros ambientes y nuestra participación ciudadana, nuestras profesiones (con sus propios mecanismos ideológicos y discursos naturalizadores), y también interrogarnos sobre el modo en que estudiamos, educamos, investigamos, diseñamos y planificamos. Cuestiones estas últimas que involucran procesos de construcción de identidades (personales, sociales y profesionales) y sus concomitantes procesos de cambio subjetivo y cultural (o resistencias a los mismos). Un ejemplo vívido y encarnado de tales procesos, en el marco de la propia psicología académica, se recoge en el relato historiográfico sobre las mujeres pioneras construido por Silvia García Dauder (2005). Este relato destruye el mito androcéntrico de un desarrollo disciplinar inicial sin mujeres (trasmitido de generación en generación a lo largo del siglo XX); desvela, además, las múltiples barreras y exclusiones de género, tanto individuales como institucionales ejercidas precisamente en entornos de educación superior. Y, a la vez, recupera los particulares mecanismos y estrategias de resistencia desplegados –personal y colectivamente– por dichas pioneras, en Estados Unidos, entre los años 1879 y 1930.

En la actualidad sabemos que ese proceso de visibilización de quienes fueron las grandes científicas (en un determinado campo del saber) es un primer paso dentro de la estrategia global de inclusión de la perspectiva de género en la investigación. El mismo debe complementarse con el análisis de la estructura de género en dicho campo, y con la detección de los sesgos en los contenidos y métodos de investigación para poder abrir camino al uso del género como recurso para la innovación científica. En esta ocasión, sin embargo, sólo se hará referencia a una breve cuestión, entresacada del texto mencionado, a fin de justificar la propuesta de renovación de un recurso didáctico, adaptándolo con perspectiva de género. Se escoge, concretamente, el reconocimiento realizado por Jessie Taft, en 1913, de la posición privilegiada ocupada por las mujeres científicas de su tiempo, pese a estar atrapadas entre dos mundos y en conflicto subjetivo, por tanto, entre el universo femenino de la ética del cuidado y el masculino del racionalismo y el individualismo. Tal circunstancia conflictiva, y por ende dolorosa, es precisamente hipotetizada por esta fundadora de la psicología como la potencial fuente de progreso social, en tanto y cuanto promueve la búsqueda de integración y de ajuste social. La misma es equiparada por García Dauder a la noción actual de *conciencia bifurcada*, propuesta en 1987 por la socióloga Dorothy Edith Smith, esto es, el punto de vista de quienes han de responder a compromisos contradictorios y se hallan, así, con la capacidad de generar nuevos conocimientos. Interesa, aquí, enlazar ese nivel de conciencia en la subjetividad de la mujer científica –impulsor de cambios– con la oposición a un ideario científico enraizado en la objetividad, pues ello permite situarse en el terreno de la necesaria superación de la dicotomía racional-emocional.

Si asumimos que la eliminación del sexismo en la educación supone una apuesta por transformaciones sociales y culturales profundas, y que significa el cuestionamiento de las concepciones tradicionales para desplegar nuevas posibilidades de ciudadanía, cabe proponer innovaciones didácticas que promuevan grados más amplios de conciencia social y la integración de las emociones en el análisis del sistema de razonamiento intelectual. Por ello se propone, en este trabajo, revisar las características de la autobiografía ambiental, recurso docente utilizado por Clare Cooper Marcus (1979) con estudiantes de arquitectura y planificación del territorio de la Universidad de California en Berkeley para hacerles tomar conciencia de cómo influyen los escenarios de comportamiento pasados, y las emociones a ellos asociadas, en las preferencias, los valores ambientales e incluso en los sesgos perceptivos. Esta autora reconoce la fuente de su inspiración en la *“Poética del espacio”* de Gastón Bachelard (1957/2000); y, específicamente en tono autobiográfico, postula una posible relación entre su preocupación profesional por la privación ambiental de los niños y niñas de la ciudad y el contraste tan marcado con su *“propia infancia libre y espontánea en el campo, construyendo casas en los árboles, excavando túneles, asando en fogatas las patatas robadas...”* (Cooper Marcus, 1979, p. 1).

El discurso de esta autora, precursora en el reconocimiento del valor simbólico de la casa y el espacio familiar como expresión y espejo del *self*, enfatiza el componente empático y la intensidad emocional del ejercicio de autobiografía ambiental. Lo define como *“una experiencia rica y gratificante tanto para estudiantes como para instructores”*, puntualizando que *“una vez que demandas a la gente que abra sus corazones, el tuyo también se abrirá”*. Reconoce explícitamente, en suma, la imposibilidad de permanecer como observadora objetiva, distante e imparcial (Cooper Marcus, 1979, p. 11).

Más de treinta años han pasado desde que dejó formulada su petición encarecida –a quienes enseñan las disciplinas de diseño– de probar este ejercicio prometedor desde el punto de vista de la profundización en la comprensión del trabajo profesional del futuro diseñador o diseñadora: sus preferencias, elecciones, ideales, patrones y tendencias plasmadas en los propios proyectos. Reactualizar –en el ámbito de la formación– procedimientos didácticos que involucran valores, memorias y experiencias en tiempos y espacios significativos puede ayudarnos, pues, a visibilizar no sólo cómo se ha forjado el sujeto singular que cada cual ha llegado a ser, sino también el perfil de futuro que se desea (o se teme).

La autobiografía ambiental puede definirse como un relato autobiográfico con un enfoque ambiental distintivo, habitualmente estructurado en torno al recuerdo de lugares favoritos o ambientes especiales. Es una manera de articular, de modo personal, los efectos sobre el carácter del adulto de experiencias tempranas con paisajes y ambientes; y revelar, particularmente, cómo esas experiencias se relacionan con los sentimientos y valores actuales hacia el ambiente, pues vincula las memorias del lugar con su carga simbólica (Ruth A. Wilson, 1995). En la Figura 1 presentamos un modelo genérico de guía didáctica que especifica los objetivos, la tarea y el procedimiento a seguir para encarar la exploración autobiográfica de los ambientes personales significativos.

## Guía para la realización de una Autobiografía Ambiental

### Objetivos

- Reflexionar sobre lugares especialmente importantes para ti y evaluar el impacto que pudieron tener en tu vida.
- Considerar la influencia en el aquí y ahora de las experiencias pasadas en dichos lugares.
- Añadir una dimensión adicional a tus exploraciones de los ambientes, basada en una creciente comprensión de tu propia experiencia, tus preferencias personales y significados subjetivos.

### Tarea

La autobiografía ambiental sólo difiere de una autobiografía convencional en el hecho de que enfoca lugares significativos, considerando en qué medida éstos influyen en cómo somos y cómo vemos el mundo.

En tanto ejercicio académico, pretende ofrecer la oportunidad de articular las experiencias personales en lugares favoritos, brindando una posibilidad de autorreflexión e introspección. Puede entenderse como una manera de conectar las propias experiencias vitales en los lugares habitados, con un proceso creativo y de reflexión sobre los estilos de vida actuales o, por ejemplo, sobre el modo en que se afronta la profesión que se ha escogido.

### Procedimiento

- Empieza con tu ambiente predilecto en la niñez y descríbelo objetivamente: dónde estaba, cómo era, quién estaba allí contigo (incluyendo seres humanos y animales).
- Luego explora subjetivamente las vivencias asociadas: qué sentimientos, positivos o negativos, recuerdas sobre aquel lugar (o lugares).
- Ten en cuenta que las memorias acerca del lugar a menudo se entrelazan con los recuerdos acerca de personas significativas en él. Puedes incluir a esas personas, pero este ejercicio se centra, principalmente, en ti, tus memorias del lugar y tus reacciones emocionales, no en otras personas.
- Avanza describiendo, objetiva y subjetivamente, otros ambientes significativos de tu vida.
- Los lugares sobre los cuales escribir podrían ser: hogares en los que viviste, casas de amigos o parientes que visitaste, jardines o ambientes en los que jugaste o estudiaste, lugares en los que pasaste vacaciones o períodos de ocio, escuelas a las que fuiste, ciudades, países o lugares que visitaste como turista.

Observación: céntrate sólo en lugares especialmente significativos y explica por qué lo son.

- Si lo deseas, puedes incluir manifestaciones artísticas: poesías, ilustraciones o fotografías que amplíen visualmente tus descripciones.
- Al final de tu ensayo, analiza cómo han modelado estas experiencias ambientales tus intereses, preferencias, valores, elecciones, relaciones, etc. Piensa, por ejemplo: ¿cómo han influido esas experiencias en tu identidad?; ¿y en tu filosofía personal?; ¿cómo has experimentado tu conciencia de ti mismo/a y tu conexión con otras comunidades y culturas?; ¿sugieren tus memorias un patrón que explica las formas o estilos que tu vida ha tomado?

Figura 1. Modelo genérico de guía didáctica para la elaboración de un ensayo de autobiografía ambiental. (Elaborado a partir de Cooper Marcus, 1979, y Wilson, 1995).

Debemos advertir, no obstante, que la formulación original de Cooper Marcus, enraizada en su propia formación terapéutica, constituye un ejercicio experiencial semiestructurado de “fantasía guiada”, realizado en grupos pequeños, y que exige tanto un proceso de relajación progresiva como de encuentro (y posterior despedida) del niño o niña interior. Tal propuesta

se basa en la premisa de que, así como la formación *“de un futuro psicoterapeuta está incompleta sin una profunda comprensión de su propio pasado emocional... el entrenamiento de un diseñador está incompleto sin una larga y dura revisión de su pasado ambiental”* (1979, p. 3; énfasis en el original). Parece pertinente especificar aquí que – aunque, en principio, la interpretación de qué es un ambiente “significativo” queda abierta a los sentidos que cada cual pueda atribuirle– esta autora sugiere al alumnado participante en su estudio, en la consigna, que un indicador de tal cualidad será el hecho de que al pensar acerca de él se perciba todavía cierta “carga” emocional, con independencia de que ésta sea positiva o negativa, y más aún lo será si ambientes similares eliciten, en el presente, una respuesta emocional análoga. Sin olvidar, claro está, que en el relato de la propia experiencia educativa de Cooper Marcus se refleja el contraste cultural entre el alumnado de su universidad (que acepta la actividad con los pasos sucesivos para relajarse) y el de la Universidad de Sydney, que expresa resistencia, cierta incomodidad y vergüenza ante la solicitud de cerrar los ojos, controlar la respiración, etc.

Todo lo anterior requiere, por tanto, una reflexión profunda –previa a la implementación de la actividad– en torno a los criterios de confidencialidad que se propondrán y, desde un punto de vista pedagógico, corresponde prevenir, además, con respecto a que las autobiografías ambientales no pueden ser evaluadas como exámenes o ensayos académicos objetivos, sino que se puede evaluar el enfoque elegido por el/la estudiante para abordar la tarea y el modo en que va a realizarla; esto es, el proceso.

Si bien la propuesta genérica esbozada en la Figura 1 –según los planteamientos tradicionales– no introduce explícitamente la variable género, aquí planteamos, a modo de innovación, orientar el proceso induciendo la consideración de la misma; procurando captar, en fin, si la invitación a explorar reflexivamente los ambientes significativos de la infancia y adolescencia, desde tal perspectiva, moviliza interrogantes sobre potenciales manifestaciones sexistas. Piénsese, por ejemplo, en preguntas inductoras del tipo: ¿qué clase de juegos recuerdas en tus ambientes preferidos?, ¿había actividades separadas para niños y niñas?, ¿cómo describirías tu conducta en esos ambientes?, ¿y las del sexo opuesto?, ¿qué colores vienen a tu mente cuando te recuerdas en aquellos espacios?, ¿recuerdas la evaluación, expectativas o seguimiento que hacían los adultos de vuestros juegos?, ¿asocias ambientes especiales o rituales que señalaran la transición de la infancia a la adolescencia para ti, o para tus amigas y amigos?, ¿recuerdas recomendaciones particulares en relación con las salidas?, ¿y con respecto a las salidas nocturnas? En los casos en los que se hubieran escogido como significativos hogares y espacios interiores cabría, asimismo, inducir la reflexión sobre aspectos tales como la privacidad, la iluminación, la profundidad, el hacinamiento, los olores, los sonidos y los ruidos.

Las últimas preguntas y la consideración final remiten a dos cuestiones específicas que exceden las posibilidades de una revisión detenida en el marco de este ensayo. Parece oportuno mencionarlas, sin embargo, de cara al diseño de los espacios públicos y al estudio de las vivencias a ellos vinculadas. Se trata, en primer lugar, de insistir en la ya mencionada peligrosidad asociada a las calles para apuntar el llamado *miedo de las mujeres* (o temor a

la violencia sexual) que refuerza el control social y la dominación patriarcal, en tanto y en cuanto restringe su apropiación del espacio público, particularmente durante la noche. Aunque existe cierto vacío en la literatura académica sobre este tema, Luciana C. Silva y David W. Wright (2009) ofrecen una revisión del mismo y una detallada exploración cualitativa de los rituales de precaución con los que algunas mujeres afrontan dicho miedo, indicador del desequilibrio de poder entre los géneros que imbuye sexismo a determinados espacios. Y, en segundo lugar, podemos aludir a las condiciones de habitabilidad y las potenciales fuentes de estrés, puesto que la investigación psicoambiental comienza a explorarlas, proponiendo modelos estructurales que las vinculan con conflictos familiares, maltrato infantil y violencia de pareja (Víctor Corral-Verdugo, Marisol Barrón, Adriana Cuen y César Tapia-Fonllem, 2011); sin olvidar, claro está, que las estadísticas no han hecho sino demostrar que es falso que las mujeres deban sentirse más inquietas en la calle que en casa (Delgado, 2007).

## Discusión

El modelo de autobiografía ambiental con perspectiva de género que hemos propuesto es coherente con la intencionalidad de introducir ejercicios para propiciar la reflexividad y la reconstrucción subjetiva de la diferenciación sexual del espacio en el proceso de formación de profesionales que se dediquen a la planificación, el diseño y la gestión arquitectónica y urbanística; sectores regidos por normativas técnico-políticas que, tradicionalmente, han sido miopes, cuando no ciegas, a las diferencias de género. Nos sumamos, en este sentido, al discurso actual de las propias arquitectas y urbanistas españolas que reconocen, por ejemplo, las importantes aportaciones *“a un urbanismo con visión de mujer realizado desde la geografía urbana feminista, siendo las precursoras las académicas de Gran Bretaña”*; aportaciones que se basaron en ocasiones –como en el caso de Doreen Massey, por ejemplo– en el análisis de las propias experiencias de infancia con los espacios (Muxí, 2006, p. 72). Y hacemos extensiva esta propuesta a quienes forman (y se forman) para el ejercicio docente y la intervención socioeducativa, dada la disociación y contradicciones apuntadas –en los primeros apartados de este ensayo– entre el discurso sobre la igualdad y la realidad de las prácticas educativas en espacios tanto formales como informales.

En otras palabras, entendemos que rescatar la autobiografía ambiental como recurso didáctico e impregnarla de la perspectiva de género supone incorporar, en la formación, un doble reconocimiento. Por una parte, implica atender a cómo se construye y se entiende el género en los espacios, así como considerar el impacto que tiene la estructura genérica de los mismos sobre las conductas y las relaciones sociales; impacto que es gradual y no necesariamente reconocido conscientemente. Por otra parte, contempla el rol activo del sujeto, a lo largo de su desarrollo, en el proceso de elegir cómo interpretar y responder a los estímulos ambientales (Sebba, 1994). Por ello, la tarea misma de evocación y escritura de esta autobiografía supondría, entonces, la integración consciente de esas influencias del espacio en la identidad de género, a través de las experiencias en ambientes pasados y presentes que conforman la personalidad, con vistas a que el alumnado aprehenda los

condicionantes de sus tendencias y elecciones ambientales, y profundice su conocimiento de objetivos, valores, compromisos vitales y futuras responsabilidades profesionales.

Queda pendiente, para otra oportunidad, la presentación de experiencias prácticas de implementación de este recurso didáctico en distintos contextos educativos, con el correspondiente análisis del proceso mismo de reconstrucción subjetiva de las experiencias de habitar espacios en cuerpos sexuados. Reconociendo esta limitación, y entrelazando todo lo anterior con la toma de conciencia actual del pensamiento feminista sobre las profundas desigualdades sociales globales y el gravísimo expolio conexo de la naturaleza, decidimos concluir mencionando una propuesta innovadora en el campo arquitectónico: el diseño de construcciones biofílicas. Esto nos conecta nuevamente con quien ideó la autobiografía ambiental como complemento de formación de futuros y futuras profesionales del diseño y la planificación, y nos sugiere ideas para la formulación de nuevos proyectos de investigación interdisciplinar e intervención. Se trata de una tendencia que integra la naturaleza en el diseño físico de espacios cotidianos, ampliando en cantidad y calidad la exposición a ésta a fin de activar, estimular y desarrollar la biofilia infantil (entendida como afinidad o pasión por todo lo viviente). Este novedoso tipo de diseño pretende inspirar acciones comunitarias para promover una cultura biofílica y políticas que apoyen ambientes sostenibles y estilos de vida más saludables, adoptando a niños y niñas como los usuarios más importantes en un desarrollo urbano “verde” y como futuros ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el ambientalismo. *“Un diseño biofílico efectivo debe integrar dos dominios de la salud: la infancia y el planeta”* (Moore y Cooper Marcus, 2008, p. 155). Este enlace tiene su correlato metodológico en estrategias interdisciplinarias de investigación-acción y también de intervención en el marco de la animación sociocultural, por ejemplo (identificada por estos autores, pese a su inexistencia como profesión en Estados Unidos).

Dada la necesidad de investigación empírica para comprender la relación ambiente-conducta en esos nuevos diseños y actividades propuestos (que abarcan, por ejemplo, centros preescolares, parques o patios de recreo escolares transformados en parques vecinales, clases especiales en zoológicos, jardines botánicos), sólo resta aludir a la conveniencia y necesidad de profundizar en la articulación de las perspectivas de género y sostenibilidad. La doble integración de las dimensiones género y medio ambiente con la proyección de intervención en los niveles local y global exige el desarrollo en colaboración de proyectos innovadores que faciliten no sólo el diálogo interdisciplinar sino la construcción física y simbólica de ambientes sostenibles, equitativos y saludables.

## Referencias

- Amorós, Celia (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para la lucha de las mujeres*. Valencia: Cátedra.
- Amorós, Celia (2010). *Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”*. Disponible en <http://www.e-mujeres.net/ateneo/celia-amoros/textos>



- Arenas, Gloria (1996). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Artal Rodríguez, Montserrat (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21.
- Bachelard, Gastón (2000). *La poética del espacio* (Trad. Ernestina de Champourcin) (4ª reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. (Orig., 1957)
- Ballarín, Pilar (2008). Retos de la escuela democrática. En Rosa Cobo (ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Bofill, Anna (2006). Vivienda y espacio comunitario. En Isabela Velázquez (ed.), *Urbanismo y género. Una visión necesaria para todos* (pp. 209-212). Barcelona: Diputación de Barcelona. Disponible en <http://www.diba.es/documents/541001/541157/seep-fixers-urbanismegenere-pdf.pdf>
- Connell, Robert W. (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género en la escuela. *Kikirikí*, 47, 51-68.
- Cooper Marcus, Clare (1979). *Environmental autobiography*. Berkeley, CA: Institute of Urban & Regional Development, University of California.
- Corral-Verdugo, Víctor; Barrón, Marisol; Cuen, Adriana y Tapia-Fonllem, César (2011). Habitabilidad de la vivienda, estrés y violencia familiar. *Psychology*, 2(1), 3-24.
- Churchman, Arza y Altman, Irwin (1994). *Women and the environment*. Nueva York: Plenum Press.
- Davies, Bronwyn (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- Delgado, Manuel (2007). *Sociedades movilizadas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Francis, Becky y Skelton, Christine (eds.) (2001). *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Franck, Karen (2002). Women and the environment. En Robert B. Bechtel y Azra Churchman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 347-362). Londres: Wiley.
- García Dauder, Silvia (2005). *Psicología y feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en psicología*. Madrid: Narcea.
- Grugeon, Elizabeth (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En Peter Woods y Martyn Hammersley (eds.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 23-48). Madrid y Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós Ibérica.
- Gutiérrez Mozo, M<sup>a</sup> Elisa. (Coord.) (2011). La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género. *Feminismo/s*, 17, 9-22.
- Jacobs, Jane (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing.
- Jiménez, Carmen; Álvarez, Beatriz; Gil, Juan Antonio; Murga, M<sup>a</sup> de los Ángeles y Téllez, José Antonio (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Relieve*, 12(2), 261-287.
- Juliano, Dolores (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Valencia: Cátedra.
- Krenichyn, Kira (2004). Women and physical activity in an urban park: Enrichment and support through an ethic of care. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 117-130.

- Lefebvre, Henry (1984). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza.
- McDowell, Linda (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Valencia: Cátedra.
- Moore, Robin C. y Cooper Marcus, Clare (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. En Stephen R. Kellert, Judith Heerwagen y Martin Mador (eds.), *Biophilic design: the theory, science, and practice of bringing buildings to life* (pp. 153-203). Hoboken, NJ: Wiley.
- Muxí, Zaida (2006). Ciudad próxima. Urbanismo sin género. *Ingeniería y Territorio*, 75, 68-75. Disponible en <http://www.ciccp.es/revistaIT/textos/pdf/09-ZaidaMuxi20Martínez.pdf>
- Muxí, Zaida (2009). *Recomanacions per a un habitatge no jeràrquic ni androcèntric*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones, Departament de Medi Ambient i Habitatge Disponible en [http://www20.gencat.cat/docs/habitatge/Home/Secretaria%20dhabitatge/Publicacions/Recomanacions%20per%20un%20habitatge%20no%20jerarquic%20ni%20androcentric/docs/43\\_180397.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/habitatge/Home/Secretaria%20dhabitatge/Publicacions/Recomanacions%20per%20un%20habitatge%20no%20jerarquic%20ni%20androcentric/docs/43_180397.pdf)
- Muxí, Zaida; Casanovas, Roser; Ciocchetto, Adriana; Fonseca, Marta y Gutiérrez, Blanca (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? *Feminismo/s.*, 17, 105-129.
- Phoenix, Ann (2001). Racialization and gendering in the (re)production of educational inequalities. En Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education* (pp.126-138). Buckingham, UK: Open University Press.
- Reybet, Carmen (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la Antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *Aljaba*, 13(13). Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042009000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100008&lng=es&nrm=iso)
- Rodríguez, M<sup>a</sup> del Carmen y Peña Calvo, José Vicente (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación*, 17, 25-48.
- Sánchez Bello, Ana e Iglesias Galdo, Ana (2008). Curriculum oculto en el aula. Estereotipos en acción. En Rosa Cobo (ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-150). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sánchez de Madariaga, Inés (Dir.) (2002). *Género y urbanismo. Infraestructuras para la vida cotidiana*. Actas del Seminario. Madrid: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Disponible en [http://www.generourban.org/archivos/seminario\\_2002.htm](http://www.generourban.org/archivos/seminario_2002.htm)
- Santos Guerra, M<sup>a</sup> Ángeles (coord.) (2006). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Sebba, Rachel (1994). Girls and boys and the physical environment. An historical perspective. En Irvin Altman y Azra Churchman (eds.), *Women and the Environment* (pp. 43-73). Nueva York: Plenum Press.
- Silva, Luciana C. y Wright, David W. (2009). Safety rituals: How women cope with the fear of sexual violence. *The Qualitative Report*, 14(4), 747-773. Disponible en <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR14-4/silva.pdf>
- Smith, Dorothy E. (1987). Women's perspectives as a radical critique of Sociology. En Sandra Harding (ed.), *Feminism and methodology* (pp. 84-96). Bloomington, Milton Keynes: Indiana University Press.

- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (2ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Taft, Jessie (1913/1993). The woman movement as part of the larger social situation. *Hypatia*, 8(2), 219-229.
- Tonucci, Francesco (1998). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Uzzell, David y Rathzel, Nora (2009). Transforming environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 340–350.
- Vaiou, Dina (1999). Repensant els enfocaments feministes en el medi urbà. *Documentos de Análisis Geográfico*, 35, 73-85.
- Valcárcel, Amelia (2004). *La política de las mujeres*. Valencia: Cátedra.
- Walter, Natasha (2010). *Muñecas vivientes, el regreso del sexismo*. Madrid: Turner.
- Wilson, Ruth. A. (1995). Ecological autobiography. *Environmental Education Research*, 1(3), 305-314.
- Woods, Peter y Hammersley, Martyn (eds.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid y Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós Ibérica.
- Woolf, Virginia (2008). *Una habitación propia* (6ª impr.). Barcelona: Seix Barral. (Orig., 1929)

## Historia editorial

**Recibido:** 18/11/2012

**Aceptado:** 14/01/2013

**Publicado:** 8/05/2013

## Formato de citación

Cortés, Beatriz y Mari, Rosa (2013). (Re)Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos. Aportaciones desde la pedagogía y la psicología. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 3(1), 69-87. Disponible en [http://nevada.ual.es:81/urbs/index.php/urbs/article/view/cortes\\_mari](http://nevada.ual.es:81/urbs/index.php/urbs/article/view/cortes_mari)



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de [Reconocimiento 3.0](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es) España de *Creative Commons*. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente, hacer obras derivadas y usos comerciales siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Es responsabilidad de los autores obtener los permisos necesarios de las imágenes que estén sujetas a *copyright*.

Para usos de los contenidos no previstos en estas normas de publicación, es necesario contactar directamente con el editor de la revista.

