



Postconvencionales

No. 7-8, julio 2014, pp. 3-18. ISSN 2220-7333

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



Educación y género: dos ejes de la ciudadanía

Dora Alexandra Lousado Marques Pereira

Instituto Piaget (Portugal)

Manuel Martí-Vilar

Universitat de València (España)

Juan José Martí Noguera

Universidad Antonio Nariño (sede Cali, Colombia)

Resumen

Este artículo expone la importancia de analizar el concepto de género y el rol de varios actores socioeducativos en la Educación para la Ciudadanía. Tomando como referencia algunas ideas clave de qué se trata cuando se habla de estereotipos, identidad, género y rol de género, para abordar el cómo, el porqué, cuándo y quienes educan en valores y para la ciudadanía. Percibir como se configura el género en la dialéctica Sociedad-Escuela, insta a la consideración de factores históricos, culturales y políticos. Se destacan las políticas transnacionales de Educación, de Igualdad y especialmente de la Educación para la Igualdad, como herramientas válidas para producir cambios sociales en un sentido de mejora continua de la ciudadanía. El enlace entre la Escuela como institución transmisora de contenidos socialmente deseables y necesarios, y los valores explícitos e implícitos que la misma reproduce y produce, se presenta como un tema introductorio a la idea que la Educación se tiñe de una práctica social productora, reproductora y transformadora del sujeto social. Asimismo, las relaciones que se producen en el seno de la familia, dan pistas acerca de la construcción individual y colectiva de un concepto transversal de género.

Palabras clave:

Género, ciudadanía, educación en valores, identidad, estereotipos de género

Abstract

[*Education and Gender: Two Axes of Citizenship*]. This article exposes the importance of analyzing the concept of gender and the role that several socio-educative actors have in Citizenship Education. In order to address how, why, when and who educates, we take as reference some key ideas to explain what we are going to deal with when talking about stereotypes, identity, gender, and gender role. Perceiving how the school-society dialectic gender is formed, leads us to take into account the historical, cultural and political factors. We highlight here the transnational politics of education, equality and especially education for equality, as valid tools to produce social changes aimed to the improvement of citizenship. The link between the school as a transmitting institution of social, desirable and necessary contents, and both explicit and implicit values, is presented as an introductory unit regarding the idea that the education is also conformed by a productive, reproductive, and transformative social practice of the social subject. Thereby, the relations which are produced within the family, give us some clues regarding the individual and collective construction of a transversal gender concept.

Key words:

Gender, Citizenship, Values Education, Identity, Gender Stereotypes

Tabla de contenidos

Introducción
Definición de género
Escuela, género y valores ciudadanos
Identidad de género, estereotipos y rol de género
Desarrollo evolutivo y género
En relación a la familia
Conclusión

Introducción

Desde la década de los setenta, las investigaciones teóricas y empíricas respecto a la desigualdad social por razón de sexo han proporcionado un nuevo paradigma ante el papel y el valor de la escuela y del sistema educativo en la formación y consolidación de los estereotipos sexuales (Barbosa, Brandão y Telecio, 2011; Conceição, 2009; Silva, 2005).

Las investigaciones acerca de la relación y circunstancias de la mujer en el sistema educativo han surgido desde entonces de forma sistemática. Estos trabajos tuvieron como factor causal la conjugación de dos corrientes, en principio independientes, pero interconectadas. Por un lado, el pensamiento feminista fomentado por el movimiento de las mujeres, cuya pretensión era analizar la situación femenina para buscar estrategias a la subordinación. Por otra parte, las investigaciones de la sociología de la educación acerca del sistema educativo como espacio exento de neutralidad que crea, reproduce y legitima las identidades sociales jerarquizadas.

Asumiendo que las instituciones actúan según los procedimientos sociales establecidos, se insinúa claramente que no están exentas de neutralidad. Las instituciones educativas reflejan y reproducen los valores, las normas y los sesgos vigentes en la sociedad en la que están inmersas, incluyendo las ideas y concepciones respecto a lo femenino y lo masculino. Al considerar el sistema educativo como una ruta para lograr un modelo de sociedad, se asume que los elementos que conforman la educación intervienen en función a las características de la sociedad modelo y de un modelo de ciudadano que está instaurado o que se pretende lograr. Postulan Bordieu y Passeron (1970/2001) que la escuela transmite los presupuestos de la representación patriarcal (basados en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño) y que contribuye a construir no únicamente los destinos sociales sino también la identidad y las imágenes de uno mismo.

Si se entiende el sistema educativo como el conjunto de instituciones, programas y acciones que una sociedad destina intencional y sistemáticamente a la educación y/o a la instrucción de sus miembros, el sistema educativo es por ello una de las instituciones transmisoras y reproductoras de los géneros (García Garrido, 1996; Lukas y Santiago, 2004; Quaresma, 2010; Andrade y Barros, 2009).

Sobre la configuración del género en la sociedad, Bronwyn (1994) explica que la sociedad intenta que, en el proceso de formación como persona integrada en dicha sociedad, el niño aprenda las formas masculina y femenina ya establecidas, y que lo haga “correctamente” y en “sintonía” con lo preestablecido. Esta idea supone considerar que el género es una categoría más pública que privada, y los niños perciben que, como individuos, no son libres para variar la concepción de esas categorías genéricas asumidas por terceros.

Desde que en el siglo XIX a la escuela se le consideró como una institución pública, esto es, una institución que afecta a una esfera muy amplia de sujetos y de instituciones —padres, alumnos, profesores, grupos sociales organizados, iglesias, medios de comunicación y autoridades políticas—, los sistemas educativos se han demarcado en un ámbito de acción pública en el cual se entrecruzan derechos diversos, intereses distintos y políticas diferentes, lo que equivale a decir que los sistemas educativos, al mismo tiempo que se han ido consolidando, no han dejado de ser un ámbito público de difícil gobernabilidad.

La escuela, como agente socializador y creador de ciudadanía, tiene mucho que decir respecto a las influencias, los modelos y las experiencias que ocurren en su seno. Una vez producida la incorporación al contexto escolar, que ocurre a edades cada vez más tempranas, las diferencias y estereotipos promovidos y desarrollados por el contexto socio-familiar pueden ser ahora mantenidos, fortalecidos o cambiados. A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al estudiante le toca aprender, además de contenidos curriculares específicos, generales o transversales, “aprender cómo aprender, cómo ser, cómo pensar, cómo relacionarse, cómo examinar críticamente, y cómo entender la sociedad y ser parte de ella” (Carr, 2011, p. 153).

Entre otras variables que influyen en el desarrollo moral y cívico del niño cabe destacar: la actitud y los estilos educativos de los docentes, la relación entre iguales, la cultura del aula, las expectativas mutuas entre docentes y estudiantes en lo que se refiere a exigencias de género, así como al contexto legal y “oculto” del sistema educativo que responde a demandas sociales específicas, aparte de cristalizar determinados patrones socioculturales. Esta noción de continuo es evidenciada por Carr (2011, p. 153), alertando sobre la paradoja de que “cuando la teoría enfatiza que tomemos en cuenta el contexto de la labor educativa, cada vez hay más y más contenidos por enseñar y aprender”.

Por lo tanto, trabajar la cuestión de género en Educación pasa también por el entendimiento de cómo ese concepto ganó relevancia política.

Desde que en 1995 se celebró, en Pekín, la Plataforma para la Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujeres de Naciones Unidas, se reclama a los gobiernos y otros actores incorporar una perspectiva de género¹ en forma activa, visible y generalizada. Así, para el Consejo de Europa...

¹ La “incorporación de una perspectiva de género” es el equivalente en español de la expresión inglesa “*gender mainstreaming*”.

... la incorporación de una perspectiva de género es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas (Portugal, 1999, p. 26).

Al respecto, Lombardo (2003) analiza la opinión de un grupo de expertos del Consejo de Europa, que enumera cinco elementos clave en la estrategia del *mainstreaming* de género:

1. Un cambio en el concepto de igualdad de género, más amplio del existente.
2. La incorporación de la perspectiva de género en la agenda política dominante.
3. La inclusión y la participación de las mujeres en instituciones y procesos de toma de decisiones.
4. La prioridad dada a las políticas de igualdad de género y a las que tienen especial relevancia para las mujeres.
5. Un cambio en las culturas institucional y organizativa a nivel de los procesos, de los mecanismos y de los actores políticos.

Sin embargo, pese a las ventajas que esta estrategia trajo a la agenda política dominante, existen riesgos que pueden poner en causa la actual situación de las políticas de género y obstaculizar el avance de las mujeres hacia la igualdad, especialmente si no existe un compromiso político por parte de los responsables, o si persisten errores, desvitalizaciones u interpretaciones economicistas en su aplicación (Lombardo, 2003).

Se acreditó pues que las políticas de educación tienen un impacto sobre la realidad social, es decir, tratan de producir cambios sociales, mejorar de algún modo la vida de las personas, mejorar la ciudadanía. Las políticas afectan de modo diferente a hombres y a mujeres. En términos de género no existen políticas ecuanímes: las políticas e iniciativas públicas pueden contribuir a la mejora de la igualdad entre mujeres y hombres o bien, todo lo contrario, a incrementar las brechas en las oportunidades de ambos (De Puellas y Urzúa, 1996). Conca (2012) acredita que a través de una política consciente, es posible generar cambios en las estructuras de desigualdad producidas por el género, a fin de estimular la modificación de los roles de género en varias esferas sociales y de ciudadanía.

Convicciones como estas se enmarcan en el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, que incluye las estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social (Ritzer, 1993). El *habitus* permite a las personas dar sentido al mundo social, que depende del momento histórico en que vive, y de la experiencia individual. En esta línea, docentes y alumnos han crecido en un sistema social donde está delimitado el mundo femenino y el mundo masculino, lo que nos conduce a la historicidad del concepto de género.

En suma, el desarrollo de la ciudadanía es atravesado en primer plano por la dimensión de género (Pateman, 1995; Becerra, 2006), pero no olvidemos que desde la

cultura y desde la sociedad, el género aparece como elemento de análisis, discusión y de discriminación ciudadana. Llegados a este punto importa definir qué es el género.

Definición de género

Empezando desde lo más simple, el concepto de género es definido por Light, Keller y Calhoun (citados en Santos Guerra, 2000) como todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres. Sin embargo, lo más común en la literatura es entender el concepto de género de forma más compleja, adjetivándolo como: multifacético, fluido y dinámico. Un concepto que se define y redefine con y en el tiempo, se dibuja con, en y por los movimientos sociales (Martori, 1994; Matud, Rodríguez, Marrero y Caballeira, 2002; Cardona, 2011).

Partiendo de la teoría general de sistemas, Barberá (1998) define el concepto de género como un conjunto de procesos de naturaleza bio-psico-social, es decir, como un sistema dinámico que se desarrolla a partir de las continuas interacciones entre componentes biológicos, sociales y psicológicos. Esta autora añade que nacemos con la etiqueta de niña o niño ya puesta, y que dicha etiqueta se va a ir llenando de significados sociales y psicológicos que irán marcando el curso de nuestras vidas. Se trata pues de considerar una combinación entre los factores genéticos, hormonales y neuronales con las atribuciones sociales y psicológicas, que junto a otras características demográficas, sociales y contextuales permiten vislumbrar el concepto de género.

El concepto de género es asumido por Martori (1994) como una construcción social. La autora destaca que cada sociedad elabora, de acuerdo con sus necesidades, un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que son impuestas desde el nacimiento y deben de ser seguidas por el individuo en forma de conductas, pensamientos y acciones.

Según Seyla Benhabib (1992) el género es una categoría relacional cuyo propósito es descifrar la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos. Esta investigadora añade que es necesario cuestionar la oposición misma entre sexo y género atendiendo a que la diferencia sexual es, además de un hecho anatómico, un proceso histórico y social. Por consiguiente, la autora no cuestiona la diferencia entre varón y hembra dentro de la especie, sino que destaca que este hecho incuestionable es siempre constituido socialmente (Benhabib, 1992). Es decir, cada mujer y cada hombre, al inferir la realidad sociocultural e histórica como una realidad que se les adjudica, les permite a la vez, en un determinado contexto socio-cultural, considerarse individual y socialmente a sí mismos. Por ello, cada individuo, enmarcado por un contexto propio y singular, puede utilizar esta herencia histórica para conformar su realidad sociocultural e individual.

En la misma línea que Benhabib (1992) y que Barberá (1993), también Lagarde (1996) destaca la temporalidad y circunstancialidad del concepto de género en función de las condiciones bio-psico-sociales que determinan a un individuo en un lugar y en un momento determinado. Se trata de asumir una concepción de género dinámica de acuerdo con las coordenadas espacio-temporales (re)construidas socialmente. Para Lagarde (1996), el género representa una construcción simbólica que contiene el conjunto de atributos

sexualmente asignados a las personas. Tales atributos hacen referencia a todas aquellas características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales que determinan a un individuo (Lagarde, 1996). Las mujeres y los hombres son pues “sujetos de género” en la medida en que son dependientes de una determinada definición de género otorgada por cada momento histórico y social.

Aparte de considerar el concepto de género una construcción derivada de la sexuación, Ballarín lo entiende como una categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado.

Las diferencias entre hombre y mujeres no implican por sí mismas capacidades, actitudes o aptitudes diferentes. (...) Ni son consecuencia de las diferencias físicas, sino de la utilización que de ellas se hace para mantener las relaciones de poder (...) Los géneros, como construcciones sociales se negocian a medida que se transforma la división sexual del trabajo. El género es pues, una definición social de capacidades y comportamientos diferenciados según el sexo (Ballarín, 2001, p. 20).

Análogamente, Pastor (1998) argumenta que el género no es idéntico al sexo, que el género está en la base de la división del trabajo, que aparece vinculado a las relaciones de poder y que, además, afecta a la subjetividad.

Mediante las distintas concepciones del género, que en su gran mayoría remiten a una construcción ideológica, cultural, social e histórica, se vislumbra una concepción de ciudadano y de ciudadanía diferente.

Identidad de género, estereotipos y rol de género

Debido a que la escuela constituye un marco social privilegiado para la construcción de la identidad de género, es amplio el volumen de publicaciones y estudios sobre cómo opera el proceso de construcción de esa identidad en la sociedad en general, y en las instituciones educativas en particular. De acuerdo con Swain (referido por Menéndez y López, 2005) la escuela constituye el marco adecuado para que el proceso de construcción de la masculinidad y la feminidad se haga posible, comparando el proceso a una empresa colectiva. Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira (2002) explican que masculinidad y feminidad refieren a las diferencias en rasgos, conductas e intereses que la sociedad ha asignado a cada uno de los roles de género, entendiendo el rol de género como las normas y expectativas derivadas de ser hombre o mujer. En la perspectiva de Katchadourian (1979), la identidad de género va referida a características de personalidad masculinas y/o femeninas y la identidad sexual va referida al sexo biológico.

Para Martínez y Bonilla (1999) la noción de identidad, entendida como un sistema de codificación que autorreferencia al sujeto, es la síntesis de un proceso por el que los niños establecen las diferencias entre el yo y la alteridad o los otros individuales. En este sentido, la representación de la diferencia sexual es fundamental para la construcción de la

identidad, presentada por McAdams (1995) como un aspecto unificado del yo y, por lo tanto, sólo parte del concepto personal de uno mismo.

La identidad de género se refiere a la experiencia subjetiva de pertenencia a uno de los géneros (“soy femenina”, “soy masculino”) e incluye las ideas, actitudes, deberes y prohibiciones o límites de lo que significa pertenecer a un género o a otro (Lagarde, 1996). En esta misma línea, Fernández (1996) afirma que la identidad es una categoría permanente del *self* que supone un juicio sobre el propio cuerpo, basado en las características biológicas, por lo que la toma de conciencia y la autopercepción de pertenencia a un sexo determinado corresponde, si no existen anomalías, con el sexo de asignación (Martínez y Bonilla, 1999).

La identidad de género es determinante en el rol de género, ya que delimita la forma en que el individuo se concibe a sí mismo y su entorno. El individuo se conduce ante los demás comprendiendo que el rol de género engloba conductas, vestimenta, expresiones corporales, posturas, presencia, porte y gestos.

La división de los roles de género es importante para comprender la ciudadanía, visto que a lo largo de muchos siglos se consideró a los varones como únicos poseedores de derechos ciudadanos, es decir, los hombres eran los únicos con derechos y deberes en la esfera pública de la sociedad, revelándose como agentes políticos monopolizadores de la sociedad civil. A las mujeres se les destinaba a funciones asociadas a la esfera privada, subyugadas a las decisiones de los hombres. Las mujeres eran pues (y aún son en muchos lugares del mundo) contribuyentes “secundarias” de la sociedad. Esta visión desigual de los roles y diferencias de género permite remarcar las relaciones entre el complejo mundo sexuado, la ciudadanía y la evolución histórica-social.

Dentro de la Psicología del Desarrollo se han elaborado distintos modelos para analizar el proceso de construcción de la identidad de género. Shaffer (2000) refiere que las teorías que explican la identidad de género se pueden agrupar en dos grandes bloques: las que se basan en factores ambientales o sociales (Bandura, 1999; Kohlberg, 1966; Martin y Halverson, 1987; Mischel, 1970) y las que se centran en factores genéticos o biológicos (Money y Ehrhardt, 1972).

La teoría cognitiva-evolutiva de Kohlberg (1966) junto con la teoría de los esquemas de género de Martin y Halverson (1987) explican que se requieren ciertas capacidades intelectuales que permitan integrar las experiencias sociales en esquemas de conocimiento para que se adopte un determinado rol sexual. Parsons (1980), en la misma línea, plantea que las influencias de la maduración sobre el procesamiento cognitivo constituyen un proceso biológico adicional que puede influir en el dimorfismo de rol sexual.

A su vez, las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1999; Mischel, 1970) se basan en la idea de que a través de los aprendizajes sociales, niños y niñas desarrollan su identidad sexual, a través de la observación de los modelos femeninos o masculinos, sean ellos directos o indirectos. Barberá, Martínez y Pastor (1983) añaden que en las normas impuestas en base al género intervienen dos influencias cruciales: las familiares y la estructura social.

Con respecto al bloque que explica la construcción de la identidad de género centrados en factores genéticos cabe identificar con énfasis la teoría de Money y Ehrhardt (1972). Esta teoría explica el proceso de tipificación sexual recurriendo a una serie de episodios genéticamente determinados que influyen en la preferencia de una persona por el rol masculino o por el femenino. Esta secuencia tiene inicio en el proceso de concepción y continúa debido a un proceso de identificación sexual, que se produce bajo el efecto de determinadas hormonas en consonancia con la codificación genética XX o XY.

Este breve repaso sobre la identidad de género exige que consideremos también otro concepto importante: los estereotipos de género.

Para dar una primera definición de estereotipos podemos apuntar, siguiendo a Tajfel y a Forgas (1981), que son un conjunto de creencias simplificadas, rígidas y con frecuencia negativas, que comparte la sociedad acerca de las características de las personas pertenecientes a un determinado grupo, que se generalizan a la mayoría de dicho grupo (Tajfel y Forgas, 1981). Entre las funciones que desempeñan los estereotipos, la más importante (Tajfel, 1984) es su valor funcional y adaptativo, pues nos ayuda a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada, coherente, e incluso nos facilita datos para una determinada posibilidad de predicción de acontecimientos venideros.

Tradicionalmente se han estudiado los estereotipos desde dos perspectivas teóricas, la psicoanalítica y la sociocultural. Recientemente se les ha unido una nueva orientación, la sociocognitiva. Para el enfoque psicoanalítico desempeñan una función defensiva, de desplazamiento y de satisfacción de necesidades inconscientes. Para la perspectiva sociocultural surgen del medio social y su función es ayudar al individuo a ajustarse a unas normas sociales. Desde el planteamiento sociocognitivo no son más que asociaciones entre unos atributos determinados y unos grupos también determinados.

Para Katchadourian (1979) los estereotipos son las expectativas sociales sobre los comportamientos y características de cada uno de los sexos. Los estereotipos de género se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que, además de los factores culturales comunes a la sociedad, es importante el contexto social más inmediato, sobre todo la familia y la escuela. Williams y colaboradores (Citados en Gabaldón, 1999) señalan seis habilidades importantes relacionadas con el aprendizaje de las categorías sexuales:

1. Aprender a identificar el sexo de las personas.
2. Aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género.
3. Identidad de rol de género.
4. Aprender las características y conductas de los padres.
5. Aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada sexo.
6. Adquirir las creencias que sobre los rasgos de personalidad distinguen a hombres y mujeres.

Uno de los estereotipos que se ha mantenido a lo largo de la historia es el del sexo/género. Para las autoras Martínez y Bonilla (1999) los estereotipos de género son constituidos y producidos por ideas preestablecidas, es decir simplificaciones generadas socialmente, adscribiéndose a las personas por el mero hecho de pertenecer a uno de los

sexos. La finalidad es extremar las diferencias de los grupos permitiendo así justificar la distribución de los sexos en los roles sociales (Martínez y Bonilla, 1999).

Por regla general, los estereotipos operan de forma inconsciente y, a menudo, no nos damos cuenta de la importancia que ejercen los pensamientos estereotipados sobre la evaluación de los demás y de nosotros mismos en cuanto mujeres o varones, de modo que las oportunidades de oponerse a dichos sistemas de creencias son escasas (Fernández, 1996).

A pesar de que los estereotipos dejen mucho que desear en cuanto a reflejar exacta o fielmente lo que realmente los grupos son, sí reflejan los roles que los grupos desempeñan en la sociedad, con respecto al que percibe.

Anteriormente se presentó a los roles de género como un conjunto de valores y de conductas idiosincráticas de cada cultura, sociedad y momento histórico, que contribuye a la delimitación de la masculinidad y de la feminidad. Además, la referencia a las peculiaridades de la constitución de los roles y la identidad de género en la sociedad, alude también a la importancia de la educación en ese proceso de construcción. Es decir, la escuela asume un papel preponderante como agente de la sociedad en la construcción o reconstrucción de los estereotipos y de los roles de género, en definitiva en la delineación de la sociedad civil. La educación y, especialmente la educación moral y ciudadana, es pues un medio sociocultural que importa atender desde los primeros años de vida del individuo, como un proceso ilimitado, subjetivo y objetivo a la vez, que transcurre a lo largo de todo el ciclo vital dentro de cada sociedad concreta.

En el contexto educativo, las y los docentes en su posición de actores institucionales serían portadores y reproductores de la dominación, muchas veces, de manera inconsciente, ya que aprendieron a no cuestionar o poner en duda lo dado, lo normal. Bordieu y Passeron (1970/2001) se refieren también a este punto, puesto que reconocen que la autoridad pedagógica, en este caso profesores y profesoras, no están conscientes de los fines reales a los que sirven, lo cual es producto del trabajo realizado por la arbitrariedad cultural que representa el Sistema Educativo, el cual se muestra como neutral. Según estos autores:

La ilusión de la autonomía absoluta del Sistema Educativo es más fuerte que nunca en la funcionalización completa del cuerpo docente en la medida en que, con la retribución dada por el estado o institución, el profesor ya no está retribuido por el cliente... se encuentra por tanto, en las condiciones más favorables para ignorar la verdad objetiva de su tarea (Bordieu y Passeron, 1970/2001, p. 106).

Desde esa perspectiva, la acción de tales mecanismos dificulta la posibilidad de reconocer que en el ejercicio laboral —en la práctica docente— se está contribuyendo a mantener los estereotipos sexuales que responden a los patrones culturales de género que producen relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres.

Palacios, Marchesi y Coll (1999) refieren que buena parte del profesorado actúa con los niños en función de los estereotipos de género (p.ej. alabando e incrementando en los niños aspectos relacionados con sus logros y competencias, mientras que de las niñas

valoran más su buen comportamiento y prosocialidad). Sin embargo, incluso en aquellos padres y profesores que promueven pautas y conductas educativas más igualitarias, tolerantes y menos estereotipadas en la infancia, su esfuerzo no se ve recompensado hasta edades más avanzadas del desarrollo de los chicos, puesto que la acentuación de los estereotipos y de normas de género entre la primera y segunda infancia conforman de cierta manera una función evolutiva. Es decir, las diferencias de género toman especial relevancia en la etapa evolutiva que va desde los 6 a los 12 años de edad, cuando los niños tienen la necesidad de actuar en consecuencia con el patrón, para acentuar los perfiles de autoconcepto personal y social (Palacios, Marchesi y Coll, 1999).

El fenómeno educativo sólo puede interpretarse de una manera contextual, es decir, considerando las sociedades concretas e históricas en las cuales se desarrolla y las concepciones de mundo y hombre que lo sustentan. Es decir, el proceso educativo se da en el marco de una sociedad y de una cultura y supone la modificación de los actores involucrados. Se trata de transformaciones no efímeras, con cierto grado de perdurabilidad que afectan al individuo y a la sociedad. En lo individual, a través de los procesos de endoculturación que lo constituyen en su subjetividad, y en lo social, a través de la conservación y renovación de la cultura y la estructura social. Es de subrayar pues el hecho de entender la educación como una práctica social productora, reproductora y transformadora del sujeto social.

Desarrollo evolutivo y género

Para obtener una visión integrada de la perspectiva de género es importante analizar el desarrollo evolutivo concomitante con los diferentes factores determinantes de las diferencias de género. Tales factores son: edad, familia, escuela, nivel de desarrollo intelectual y cultura.

Para Beall y Sternberg (citados en Fernández, 1996) la influencia del género se manifiesta siempre en interacción con múltiples factores, tanto de tipo interno como externo. Algunos factores dependen del desarrollo evolutivo. Palacios, Marchesi y Coll (1999) afirman que desde los primeros meses de vida es posible observar diferencias entre los bebés de distinto sexo. Los autores distinguen tres fases importantes en la toma de conciencia acerca del género a lo largo de la infancia. El primero ocurre al final de la primera infancia, en la cual los niños/niñas son capaces de identificarse en términos de género, al mismo tiempo que reconocen y etiquetan correctamente el género de los demás. Aproximadamente entre los 2 años y los 2½, la mayoría de niños y niñas ya utilizan la etiqueta verbal que corresponde a su sexo biológico (niño o niña), es decir, aparece una primera identidad de género que se basa en los aspectos más externos y visibles, como el tipo de peinado, la ropa o los adornos. Tras el proceso de identificación sexual, viene el segundo hito: la estabilidad de género, o sea el reconocimiento del género como un rasgo que permanece estable a lo largo del tiempo y de la vida. Esta fase ocurre alrededor de los 3-4 años. En esta fase también se relaciona el género con los atributos externos de las personas. La última fase, llamada constancia de género, coincide con el inicio de la escuela

primaria, alrededor de los 6-7 años, y se caracteriza por la conciencia de los niños y niñas de que el género es un rasgo invariante de las personas independiente de los atributos o aspecto externo. Esta fase supone pues un avance en el desarrollo cognitivo y en la experiencia social. Fernández (1996) añade que a esta edad se suelen establecer las diferencias sexuales teniendo en cuenta a los órganos genitales más que a las características o adornos externos.

Martín, y también Biernat (citados en Gabaldón, 1999) encontraron que al aumentar la edad, el esquema de género se vuelve más elaborado hasta llegar a constituir un constructo unidimensional y bipolar en el que lo femenino se coloca en un extremo de esa dimensión y lo masculino en el otro. Un dato destacado por los investigadores, digno de tenerse en cuenta, se refiere a que con la edad la relación que se establece entre atributos masculinos y femeninos se va haciendo más negativa o más divergente.

Palacios, Marchesi y Coll (1999) sitúan un periodo de fuerte tipificación de género entre los 4-5 y los 8-9 años. En esta etapa hay oscilaciones en cuanto al conocimiento de los roles de género. Los autores refieren que si la identidad de género ha quedado bien establecida, lo mismo no ocurre respecto a los roles y estereotipos de género, que se presentan más variables a lo largo del desarrollo. Es decir, la tolerancia respecto a los estereotipos de género se nota tras una etapa inicial antes de los 4-5 años y a partir de los 8-9 años. Esta tolerancia y conocimiento respecto al tema les lleva a quitar rigidez a los estereotipos y a adoptar, hacia el final de la infancia, una actitud más flexible respecto a lo que un niño o una niña pueden hacer y cómo deben comportarse.

En relación a la familia

El género como categoría transversal impregna todos los ámbitos sociales y tiene innegablemente una gran influencia sobre el desarrollo personal y social de cada individuo. La familia es, junto con la escuela, el gran agente socializador del niño. De esta forma cabe destacar la relación entre género y familia, y entre género y escuela (Pedro, 2011). Schussler (2007) afirma al respecto que según el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), la transversalización del enfoque de género...

... es el proceso de evaluación de las consecuencias de medidas planeadas, incluyendo propuestas de leyes, estrategias políticas o programas para hombres y mujeres en todas las áreas y a todos los niveles. Es una estrategia que incluye todos los intereses y experiencias de mujeres y hombres durante la concepción, implementación, supervisión y evaluación de las estrategias políticas y los programas en todas las áreas políticas, económicas y sociales, de forma que saquen igual provecho tanto las mujeres como los hombres y no persista el tratamiento desigual. El objetivo principal consiste en alcanzar una igualdad de oportunidades entre los sexos.

Respeto a la influencia que tiene la familia en el desarrollo de los roles de género, se pudo constatar (Maccoby, 1980; MacFarlane, 1977) que desde el primer momento de un

embarazo las expectativas y percepciones de los progenitores sobre las capacidades y características de su descendencia cambian en función del sexo biológico del bebé. Pero no solo se diferencian las expectativas de los papás, sino que a lo largo de su infancia y adolescencia los padres siguen actuando de forma diferenciada con su hijo o con su hija, en aspectos tales como la decoración de la habitación, la elección de los colores dominantes en la ropa, y la relación que mantienen entre sí.

En este sentido, los numerosos estudios de la Psicología Evolutiva han destacado que el tipo de juego es distinto de hijo para hija. De las prácticas educativas y las interacciones lúdicas de los padres para con sus hijos subyacen estereotipos sociales y de género que se van inculcando y transmitiendo a los niños desde bien pronto. Esta transmisión de normas, valores y conductas “adecuadas” que se van transmitiendo a lo largo del proceso de socialización es algo más estricta en el caso de los varones. Es decir, los padres, o más especialmente el padre, suele ser más rígido con su hijo varón a la hora de jugar y de interactuar con él, lo que de cierta forma justifica que los niños se muestren en general más estereotipados que las niñas (Palacios, Marchesi y Coll, 1999).

Palacios, Marchesi y Coll (1999) también explican que las diferencias que se demuestran a lo largo del proceso evolutivo y de socialización de los niños no se detienen en la conducta externa sino que también afectan a la personalidad de los infantes. Estos autores verificaron que el género forma parte desde muy pronto de la definición de la propia identidad y que además, si las chicas dan más importancia a su aspecto físico y los chicos muestran más ambiciones atléticas y deportivas, o si unas y otros van a percibir un distinto énfasis en la importancia que se da a su logro académico en función del género, todo ello tiene que ver con las influencias educativas que van a incidir sobre la autoestima que desarrollen en un futuro, pues las diferencias en aspiraciones y expectativas se van a traducir en diferencias en la autovaloración personal.

Igualmente, estos autores afirman que si a las chicas se les expresan más las emociones, o si en ellas se tolera más la expresión de ciertas emociones, eso va a repercutir también en su emocionalidad y en su capacidad de expresión y de control de esas emociones. Además, existe variación en los niveles de afecto y comunicación, por un lado, y de control y disciplina, por otro, de los padres en función del género de sus hijos (Palacios, Marchesi y Coll, 1999). En consecuencia, Palacios y sus colaboradores argumentan que es aconsejable analizar el conjunto de influencias en la familia como un hecho bidireccional y multidireccional, puesto que hay que considerar las relaciones interdependientes de padres-hijos en el contexto de otras relaciones que ocurren dentro y fuera de la familia, p.ej., la calidad de las relaciones conyugales que pueden afectar en la relación paternal o las relaciones entre iguales en el contexto aula o escuela; influencias por lo tanto de orden intrafamiliar y extrafamiliar (Palacios y Rodrigo; Rodrigo y Palacios; citados en Palacios, Marchesi y Coll, 1999). Las relaciones en el seno de la familia espejan variadas formas de construcción de género, que se desarrollan y se van acentuando y transformando a lo largo de la vida de una mujer y de un hombre. Es decir, la educación recibida en la familia es la cuna de las diferencias de género en la sociedad.

Conclusión

A lo largo de este artículo se intenta comprender las relaciones entre hombres y mujeres y sus interacciones con el mundo escolar y social, lo que implica ver a la ciudadanía en el contexto de la práctica del desarrollo evolutivo, social, educativo, histórico y geopolítico.

Enmarcar las intervenciones educativas y la práctica de la ciudadanía con enfoque de género puede apuntar a formas particulares de analizar el género, nuevas áreas de intervención educativa y social, buenas prácticas y maneras de trabajar dentro y fuera de los centros escolares, además de iluminar metas finales para lograr un cambio equitativo en la sociedad civil. Se ha argumentado que “La ciudadanía debe ser la premisa para cualquier acción concreta que haya de emprenderse a favor de las mujeres” (Lawson, 2003, p. 11) adoptando para ello una actitud involucrada y activa en las intervenciones de este tipo.

En conclusión, si la ciudadanía obliga voluntariamente a la participación colectiva, a la lucha por la justicia, a la solicitud explícita de una vida social democrática y a la convivencia entre hombres y mujeres, se convierte entonces en un derecho y un deber que ambos sean tratados con equidad. Ese trato implica una educación antidiscriminatoria, una educación en valores y en el respeto por el otro, además de la concesión de oportunidades iguales. En suma, tales posturas requieren la integración de esta perspectiva de manera sistemática y transversal, y su incorporación al conjunto de prácticas socioeducativas, entre las que se encuentra el discurso pedagógico moderno y sus prácticas cotidianas.

Referencias

- Andrade, C. y Barros, A., (2009). Género e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos, *CONTRAPONOTOS*, 9(2), pp. 90-103.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea* (Siglos XIX-XX). Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 3, pp. 193-209.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- Barberá, E., Martínez, I., y Pastor, R. (1983). Estereotipos sexuales infantiles y empleo materno: una réplica al estudio de Jones y McBride. *Psicológica*. N.º 2, pp. 143-151.
- Barbosa, E., Brandão, R. y Telecio, R. (2011). *As múltiplas faces do Movimento Feminista nas décadas de 60 e 70 no Brasil*. III Seminário Nacional: Género e Práticas Culturais- Olhares diversos sobre a diferença, 26, 27 e 28 de outubro de 2001. Recuperado de <http://www.itaporanga.net/genero/3/09/04.pdf> el 3 de diciembre del 2013.

- Becerra, M. (2006). All you need is love. Ciudadanía, género y educación en los debates del primer socialismo argentino. *CadernosPagu*, Núcleo de Estudios de Género. Pagu/UNICAMP, N° 27, pp. 373-400.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: PolityPress.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970/2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bronwyn, D. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género*. València: Universitat de València.
- Cardona, M. (2011). *Guião de Educação, Género e Cidadania - 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Recuperado el 25 de noviembre de 2013 de <http://www.cig.gov.pt/guiaeducacao/>
- Carr, P., (2011). “¿Pero qué puedo hacer yo?” Quince propuestas auto/transformadoras para estudiantes de educación, *Postconvencionales*, No. 3, pp. 149-168. Recuperado de <http://www.postconvencionales.org.ve/index.php/ethikos/article/viewFile/62/83>, el 28 de noviembre del 2013.
- Conca, V., (2012). Reflexiones en torno al concepto de transversalización de género. Delineando una tipología para el análisis de sus expresiones empíricas, *Revista Punto Género*, N° 2, pp. 9-29.
- Conceição, A. (2009). Teorias feministas: da ‘questão da mulher’ ao enfoque de gênero, *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 8 (24), pp. 738-757.
- De Puelles, M. y Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a05.html> el 20 de septiembre de 2008.
- Fernández, J. (coord.). (1996). *Varones y mujeres: desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Gabaldón, B. G. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. N°. 12, pp. 79-88
- García Garrido, J. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Katchadourian, H.A. (1979): The terminology of Sex and Gender. En Katchadourian, H.A. (ed.). *Human Sexuality. A comparative and Developmental Perspective*, (pp. 8-34). Berkeley: University of California Press.
- Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Developmental Analysis of Children’s Sex-Role Concepts and Attitudes. En Maccoby, E. (Ed.). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Barcelona: La Sal.
- Lawson, V. (2003). *Gender Mainstreaming NGOs in Africa: An Emerging Agenda of the Globalisation Era*. Atakpamé: Extended Agricultural Group.
- Lombardo, E. (2003). El Mainstreaming de Género en la Unión Europea. *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, Vol. 10-15, Mayo-Diciembre, pp. 6-11.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado el 20 de septiembre del 2008 de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- Maccoby, E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacFarlene, A. (1977). *The psychology of childbirth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Martin, C. y Halverson, C. (1987). The roles of cognition in sex roles and sex typing. En Carter, D.B. (Ed.). *Current Conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research*. New York: Praeger.
- Martínez Benlloch, I., y Bonilla Campos, A. (1999). *Sistema sexo-género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Martori, S. M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6, pp. 49-78. Recuperado el 20 de septiembre de 2008 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1019459>
- Matud, P., Rodríguez, C., Marrero, R. J. y Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- McAdams, D. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*. N° 63, pp. 365-396.
- Menéndez, M. C. y López, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*. 16 (2), pp. 471-487
- Mischel, W. (1970). Sex-typing and socialization. En Mussen, P. H. (Ed.). *Carmichael's manual psychology*. Vol. 2. New York: Wiley.
- Money J. and Ehrhart, A.A. (1972). *Man and Woman, Boy and Girl: The Differentiation and Dimorphism of Gender Identity from Conception to Maturity*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Palacios, J.; Marchesi, A., y Coll, C. (Eds.), (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Parsons, T. (1980). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana, en Alain Gras, (Ed.), *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*, (pp. 53-60). Madrid: Narcea..
- Pastor, R. (1998). Asimetría genérica y representaciones del género. En Fernández (Coord.), *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pedro, J. (2011). Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. *Topoi*, v. 12, n. 22, jan-jun, p. 270-283.
- Consejo de Europa (1999). *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de buenas prácticas*. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS). Madrid: Instituto de la Mujer, N. 28.
- Quaresma, L., (2010). Violência escolar e de género, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 351-374
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: Mcgraw- Hill.
- Santos Guerra, M. A. (coord). (2000). *El harem pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.
- Schussler, R. (2007). *Género y Educación*. Cuaderno Temático. GTZ Cooperación Técnica Alemana, Ministerio de Educación de la República de Peru Perú: EBR
- Silva, E. (2005). *Género e Ciência: Interpretações feministas e Distinções Locais*. Arbor - Ciencia, Pensamiento y Cultura, noviembre-diciembre, pp. 463-470. Recuperado el 4 de diciembre de 2013 de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/403/404>
- Tajfel, H. (ed.). (1984). *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. y Forgas, J. (1981). Social Categorization: Cognitions, Values and Groups, in Forgas, J. (ed.) *Social Cognition*, (pp. 113-140). London: Academic Press.