

IDENTIDAD E IDENTIDADES DE GÉNERO: DE LA EXCLUSIÓN A LA COMPLEJIDAD

Carmen García Colmenares
E.U.E. de Palencia

Resumen: A lo largo de este artículo se ha intentado poner de manifiesto los problemas de la construcción e identidad personal y de género en una sociedad postindustrial de cambio constante, así como su incidencia en las y los estudiantes universitarios, principalmente los que acuden a las aulas de Magisterio y Educación Social .

Las implicaciones entre identidad de género y la identidad profesional son muy importantes para conocer las características de las y los estudiantes de educación, ya que nos permiten conocer las ideas previas, creencias y estereotipos que sostienen acerca de la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos. A partir de ello, podemos plantear estrategias de sensibilización así como la elaboración de materiales que permitan la crítica y la reflexión sobre el androcentrismo en los diferentes contenidos curriculares que configuran la formación inicial del profesorado.

En este sentido el Seminario Universitario de Educación No Sexista, del que forma parte la autora, ha publicado el cuaderno *Identidad y Género en la práctica educativa* dentro del Proyecto subvencionado por la Comisión Europea, Dirección General V denominado "Coeducación: del principio al desenvolvimiento de una práctica", en el que colaboran diversas instituciones educativas de Portugal, Francia e Italia.

Palabras claves: Construcción de la identidad personal, sexual y de género. Identidad de género e identidad profesional. Formación inicial del profesorado. Estudios de Género y enseñanza universitaria.

ABSTRACT: This article deals with the problems inherent in building one's personal and professional identity when considered in it's relation to one's sexual identity. It's field is mainly restricted to the students of the School of Education and the School of Social Studies.

The study of these problems shows us the students' previous ideas, convictions and stereotypes concerning the right to equal opportunities for men and women; and so enables us to design strategies to make them aware, as well as to prepare different materials that may help them to think and analyze in which way the contents of the School curricula are man centred.

The author is enrolled at a seminar on a no-sexist education ("Seminario Universitario de Educación no Sexista") with several publication on the subject in cooperation with other international institutions.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL: MÁS ALLÁ DE LA FRAGMENTACIÓN

Ya desde el nacimiento, e incluso antes, se nos atribuyen una serie de características o elementos de identificación que nos condicionan a la hora de desempeñar determinados papeles sociales, a la vez que nos impiden realizar otros. La identidad personal nos va a permitir conocernos y reconocernos a través de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Dentro del concepto de identidad habría que señalar al menos tres dimensiones que hacen referencia a la identidad objetiva, la identidad subjetiva y la autoidentidad (Hopkins, 1987).

La primera, la identidad objetiva, estaría formada por las opiniones que los demás tienen de una determinada persona. El término "objetivo" lo es en la medida en que representa la visión de una determinada comunidad o grupo social; es decir, en cuanto que está situado en un tiempo y espacio concreto, y que fuera de ellos puede cambiar. La identidad objetiva, solamente puede ser entendida en este sentido. Lo que se considera normal en una época o lugar no lo es en otra. La identidad de género ha sufrido una serie de cambios profundos ya que lo que se considera actualmente como propio de un hombre y una mujer es más complejo de lo que era hace unas décadas. Esta dificultad se acrecienta en la era de la información, cuando niñas y niños reciben mensajes diferentes y a veces contradictorios de distintas fuentes de información como son la familia, la escuela y los medios de comunicación (G^a Colmenares, 1997-1998).

La identidad subjetiva hace referencia a cómo percibimos o creemos percibir cómo nos ven las y los demás. La identidad subjetiva se vuelve crítica y problemática en algunas etapas de la vida, como por ejemplo la adolescencia y juventud, sobre todo en las sociedades occidentales donde la independencia económica y social se va retardando cada vez más. Por lo que respecta al género, los estereotipos y prejuicios más burdos han pasado a ser patrimonio de otras épocas, aunque todavía persiste un gran número en nuestras alumnas y alumnos.

La identificación subjetiva se produce desde edades muy tempranas, lo que va a dar lugar a una fuerte interiorización de las marcas de género. Dichas marcas van a ser asignadas desde los diferentes contextos en los que se que desenvuelven las niñas y los niños, de forma que posteriormente llegan a considerarse naturales y no impuestas.

La autoidentidad es la particular percepción de tenemos de nosotras y nosotros mismos. Pero la autoidentidad no es un estado final sino que, a periodos de cohesión, les siguen otros de desestructuración. La autoidentidad al igual que la madurez son constructos idealizados que cambian constantemente ya que dependen del tipo y la calidad de las interacciones sociales, así como de las influencias de la identidad objetiva y subjetiva. La autoidentidad en cuanto a lo

que debe ser un hombre o una mujer, está constantemente cambiando, lo que hace que aquellas personas con una identidad personal y de género muy tipificada tengan serios problemas de adaptación y vayan en busca de movimientos relacionados con la vuelta a la tradición, para la superación de la incertidumbre. Por lo que respecta a las y los más jóvenes, la incertidumbre planea sobre sus cabezas.

La crisis de identidad actual tendría que ver con los cambios sociales y culturales a los que no son ajenos los cambios tecnológicos. Hasta hace algunos años nos movíamos en un mundo de bajo nivel de saturación (tren, correo, automóvil, el libro), pero ahora lo hacemos en un alto nivel (avión, redes informáticas, televisión). Esta tecnología de la saturación social ha suprimido de un plumazo, dos elementos básicos en las relaciones personales: el tiempo y el espacio (Gergen, 1991). Para este autor, la aparición de fenómenos como “la colonización del ser propio” y “el estado multifrénico” son consecuencias de las tecnologías de saturación social. La colonización da lugar a la aglomeración de identidades parciales, y la multifrenia lleva a la persona a un estado de vértigo por la multiplicidad de experiencias muy rápidas y en espacios dispares. Esta rapidez no permite ningún tipo de acuerdo entre los viejos y nuevos lenguajes, dando lugar a la aparición de superposiciones de los mismos, lo que crea subculturas desconectadas entre sí.

“Paralelamente, y como una consecuencia, a veces explicitada y a veces no, de esa penetración no asumida de los nuevos lenguajes, los contenidos que vehiculan están cada vez más escindidos de las narrativas culturales o populares, cada vez más alejados del drama de la vida y de los mitos que dirigen la conducta cotidiana. El ciclo de transvases de mitos y narrativas de una generación a la siguiente se está viendo interrumpido por las exigencias de la penetración rápida y masiva en las culturas a lo largo y ancho del planeta de productos generados fuera de ellas.” (Álvarez, 1997: 73)

El papel de la identidad género es, junto con la raza y la clase social, muy importante en la configuración de la identidad personal. La fragmentación de la identidad social plantea problema en la identidad sexual y de género. Tradicionalmente, nada más nacer, a mujeres y varones se nos asignaba unos papeles determinados, que supuestamente iban a servir de guías de conducta a lo largo de todo el ciclo vital. Pero los cambios sociales actuales están poniendo en telas de juicio los papeles tradicionales que mujeres y hombres hemos desarrollado a lo largo de la historia.

Durante siglos se ha mantenido la creencia de que las diferencias biológicas entre mujeres y hombres traían emparejadas diferencias conductuales y psicológicas. Dicha configuración tiene relación con lo que Gayle Rubin, en 1975,

denominó "el sistema de sexo género". El término "sexo" hace referencia a los procesos de sexuación humana y a su diferenciación biológica (reproducción, sexualidad), mientras que aquellas diferencias que no ha sido demostradas por su causalidad biológica reciben el nombre de "género" (Unger, 1979).

Las aportaciones actuales desde la crítica feminista han puesto de relieve cómo aquellos rasgos de la personalidad que se consideraban innatos y específicos de un determinado sexo son construcciones sociales que a, lo largo de la historia, han ido configurando el imaginario colectivo de las diferentes generaciones. En dicho imaginario predominan los juicios asimétricos y jerarquizados a la hora de atribuir unas determinadas características a mujeres o varones. El sistema sexo-género va, por tanto, a moldear nuestra manera de ser, posibilitando la adquisición y el desarrollo de los roles de género. Dentro de los roles de género se mezclan comportamientos sociales, actitudinales, normas y valores que la sociedad considera como propios de las mujeres y de los varones (Lipman- Brumen, 1984).

Durante mucho tiempo la psicología consideró el concepto de masculinidad- feminidad como dos categorías independientes, que posibilitaban mundos totalmente excluyentes, justificando desde la misma, el sistema de valores y de creencias de una terminada sociedad. Este modelo, fuertemente criticado por su simpleza y por dejar de lado diversidad humana, dio lugar a otro, algo más flexible, que consideraba la masculinidad y la feminidad como un continuo, intentando representar todas las variaciones posibles en una única escala bipolar en cuyos extremos estarían representadas *las esencias* de cada una de las dos identidades.

La introducción del concepto de androginia, propuesto por Sandra Bem en los años 70, supuso un avance en la consideración dicotómica y jerarquizada que, hasta ese momento, había predominado en el análisis de la identidad de género. El concepto de androginia permitió elaborar un modelo bidimensional donde las personas se clasificarían en cuatro categorías: masculinas, femeninas, indiferenciadas y andróginas. S. Bem encontró que quienes obtenían alta puntuación en androginia eran más flexibles, abiertas y estaban mejor adaptadas a los diferentes ambientes y tenían una mayor autoestima, presentando rasgos elevados tanto en masculinidad como feminidad¹. Pero si bien la perspectiva de la androginia supuso un avance importante en la construcción de un modelo de persona no androcéntrico, plantea un ideal difícil de realizar al considerar que las personas andróginas deben compor-

1. En la obra de Janet Hyde (1995) *Psicología de la mujer*, Madrid. Morata, página 134, pueden verse los diferentes ítems que componen el Bem Sex Role Inventory .

tarse bien en entornos muy diferentes, a la vez que poseer cualidades contradictorias. Asimismo, se critica el concepto de androginia porque incorpora una gran serie de rasgos masculinos como necesarios para convertirse en tal, siendo las mujeres las que deben parecerse más a lo hombre, y no al revés (Orloff, 1978).

La propuesta de un enfoque de carácter multidimensional va a permitir concebir un modelo de persona más allá de las diferencias de género, diferencias que, a pesar de todo, son menores que las semejanzas. El estudio y la inclusión de la diversidad de la experiencia humana nos permite superar las teorías de las diferencias de rasgos más o menos inmutables, e introducir la importancia de los contextos o la propia especificidad de la personas a lo largo de su ciclo vital. Las tradicionales diferencias encontradas entre mujeres y hombre fueron agrandadas por una serie de errores interpretativos de carácter estadístico tal como comenta Jacklin en 1981. La utilización de otras técnicas como el metaanálisis ha permitido resituar el campo de las diferencias, a la vez que se quedaban por el camino estudios de dudoso valor (Hyde, 1995).

Con la búsqueda exclusiva de las supuestas diferencias entre los sexos se potenció la creación de identidades diferentes e irreconciliables, basadas en rasgos innatos e inmutables, en lugar de considerar el papel de los procesos y contextos donde las conductas se producen, lo que se tradujo en una suerte de esencialismos que justifican la separación de ámbitos (público versus privado, trabajo productivo versus reproductivo, naturaleza versus cultura). Ahora bien, el minimizar las diferencias y buscar las semejanzas se puede llegar a considerar que la igualdad está conseguida, por lo que no son necesarias las medidas sociales que eviten la discriminación de las mujeres (Hare-Mustin y Marecek, 1994). En este sentido están surgiendo voces que plantean la necesidad de resituar el debate y reflexionar sobre las consecuencias a la hora de tomar partido en una u otra dirección. Se trataría de ir más allá de la seducción del empirismo y la aceptación de las reglas masculinas en psicología, posibilitando la reflexión sobre el proceso y las consecuencias de ser, al mismo tiempo, sujetos y objetos de estudio. La psicología debe reconocer la reflexividad como algo implicado en la observación de la conducta humana. La no reflexividad ha hecho que se abandonen otros métodos y técnicas, en favor exclusivo de las de tipo empirista y cuantitativo.

La realidad no tiene un único significado y una única verdad como manifestaba el positivismo, el conocimiento científico no es tan objetivo, desinteresado ni neutral como creemos. Hay que abandonar la creencia de que determinados constructos pueden localizarse en un tiempo y lugar específico a la vez que se plantea la necesidad de incidir en la pluralidad de experiencias, atendiendo también otras variables como la raza y la clase social.

“ [...] La investigación feminista en psicología debería centrarse en los antecedentes de la conducta que la cultura ha emparejado con el sexo, y al mismo tiempo, debemos incluir todas las variaciones dentro de un mismo sexo en nuestra comprensión y definición de que es lo que significa ser una mujer (o un varón)” (Lott, 1994: 122).

Por ello nos hemos propuesto, en este artículo, reconstruir las identidades escolares y profesionales de nuestras y nuestros estudiantes ya que nos va a permitir el debate y la reflexión sobre lo que Victoria Camps (1998:91) denominaba “identidades encontradas versus identidades elegidas”. Reflexionar sobre esta dicotomía plantea superar el pensamiento lineal al uso y sustituirle por otro más complejo, que se basa en el reconocimiento de la experiencia social de los diversos sectores. Se trata de construir modelos que se adapten a realidades complejas, en lugar de continuar haciendo lo que ya se hacía en el renacimiento: simplificar la realidad al límite y después pensar que esta realidad simplificada era todo (Dolores Juliano, 1999). Para esta autora, la crítica del pensamiento moderno tiene una deuda con la epistemología feminista ya que las reivindicaciones de las mujeres han formado parte del pensamiento postmoderno y de la deconstrucción. El hecho de que el pensamiento feminista haya dejado de ser marginal ha permitido que dejen de serlo también otros planteamientos.

“¿Pero qué se hace, mientras tanto, en la escuela? Es mucho más fácil hablar un poco, en las clase, de diversidad cultural, de igualdad de derechos y dar instrucciones sobre los derechos humanos que cambiar lo que podríamos denominar la lógica del funcionamiento escolar. La escuela, hija de la Ilustración, se basa en buena parte, en la idea de enseñar a las criaturas a pensar linealmente” (Juliano 1999: 37).

2. IDENTIDAD ENCONTRADA VERSUS IDENTIDADES ELEGIDAS

La introducción de la diversidad, y el hecho de partir de una concepción multidimensional de la masculinidad y la feminidad, ha dado lugar a la percepción de la identidad personal como algo más complejo y menos esquemático de lo que tradicionalmente se ha considerado hasta ahora. Ahora bien, esta complejidad y falta de esquematización puede dar lugar a situaciones de crisis y fragmentación, puesto que pueden llevar la indefinición sobre lo que es cada una y cada uno. La familia, la escuela y los medios de comunicación presentan mensajes contradictorios que generan fragmentación, y cuya superación puede llevar a muchos jóvenes bien a la búsqueda de las esencias como una recuperación de lo estable y definido, o a la consideración de real a todo aquello que se presenta

como tal en los nuevos lenguajes y contenidos audiovisuales, lo que va a dar lugar a la aparición de aspectos específicos en la configuración del pensamiento infantil y juvenil, muy diferentes a los de generaciones anteriores. Estos lenguajes muestran un mundo más fragmentado y desprovisto de las narrativas propias del contexto social donde se mueven:

"Un mundo en el que, salvo excepciones a su vez enmarcadas en lo fragmentario, sólo importa el presente y el consumo de la inmediatez: Los mitos se consumen con la misma celeridad con que se crean, y habitualmente están desprovistos de uno de los componentes fundamentales de los viejos mitos: la modelización en las pautas del comportamiento deseable para la supervivencia de una comunidad" (Álvarez, 1997, pág. 74).

Desde el nacimiento, mujeres y varones nos encontramos con una identidad de género asignada en función de las características biológicas. En este sentido, la biología es el destino. Las marcas de género se perciben desde los primeros años, esperando que los niños sean movidos, fuertes, y las niñas dulces, quietas y obedientes; a unas y a otros se les distingue con colores y juguetes diferentes; y se les transmite de manera sutil, a través del currículum oculto, la idea de que ser niño es mejor que ser niña. Desde edades tempranas, los niños se perciben a sí mismos como más fuertes y superiores, mientras que consideran débiles e inferiores a las niñas, y les parece normal que las niñas quieran parecerse a ellos, y no al contrario. Asimismo, las niñas intentarán, por un lado, imitar al grupo mejor considerado, pero irán interiorizando, a la vez, los roles tradicionalmente considerados propios de las mujeres. Estaríamos hablando de la teoría psicológica de la **similitud percibida**, en la que el grupo más valorado socialmente necesita que las niñas sean inferiores. Sin embargo, a la larga, esta superioridad de los varones irá en contra suya, puesto que les hará más estereotipados, les bloqueará a la hora de manifestar determinadas emociones, siendo los chicos más propensos en sufrir determinadas patologías psíquicas, impidiendo un correcto desarrollo intelectual y personal (Sau, 1996). Los niños también pagan su precio y enferman por ser varones y verse obligado a serlo (Zazzo, 1993). La masculinidad se construye de manera rígida y, no pudiendo imitar a las perdedoras, deben a toda costa demostrar que no son mujeres, mientras que las mujeres pueden imitar el modelo masculino, socialmente considerado. La homofobia es un rasgo muy destacado en niños y adolescentes².

La familia asigna la identidad establecida a niñas y niños a través de partir de expectativas diferentes, juguetes diferentes, vestidos diferentes, por lo que es

2 Esta homofobia se manifiesta ya en los primeros cursos de educación infantil, tal como hemos constatado en los diarios de prácticas de nuestro alumnado de dicha especialidad.

necesario incidir en la sensibilización de la misma para que cambie y modifique sus actitudes con relación a sus hijas e hijos (G^a Colmenares, 1997a).

Por lo que respecta al papel de la escuela, la actual escuela mixta ha cambiado muy poco y las relaciones siguen siendo asimétricas y jerarquizadas. Familia y profesorado siguen envueltos en la **opacidad del género** (Sánchez, 1991).

"El fundamento de la educación mixta revela cómo funciona la suposición de que los dos sexos son diferentes, de que por sí solos están limitados o desequilibrados, pero que juntos son complementarios. Los primeros defensores de la educación mixta reconocieron que niños y niñas introducirían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales, y esperaban que esto resultase beneficioso: lo que no se consideró fue la posibilidad de que uno obtuviese más ventajas de esta situación que el otro. El que hayan sido los niños quienes hayan sacado mayores beneficios de la educación mixta es quizás una de las razones de que teóricos y profesionales de la educación hayan tardado tanto en reevaluar la eficacia de este modelo" (Sarah , Scott y Spender 1993, págs. 81-82).

Como señalan estas autoras, es significativo que el tema de la coeducación suscite poco debate y, cuando lo hace, es para cuestionar las supuestas ventajas sociales de las niñas, porque es evidente que beneficia a los niños. La actual escuela mixta solamente lo es porque junta niñas con niños, pero el currículum es un currículum masculino generalizado, donde las niñas deben asumirlo, a la vez que, a través del currículum oculto, interiorizan lo peculiar y propio del currículum femenino (trabajo doméstico, cuidado de criaturas y personas ancianas...).

Este análisis se complica cuando se constata que, a pesar de las críticas anteriores, *aparentemente* las niñas no fracasan en la escuela, sobre todo en primaria y secundaria, aunque el éxito no logra romper el **techo de cristal** ya que no se corresponde con el éxito profesional futuro (Kimball 1989). Lo que las niñas van a interiorizar es el aprender para contentar a la maestra, a la familia, en lugar de aprender por el conocimiento mismo. Investigaciones en varios países, ya hace tiempo, han señalado que los buenos resultados escolares no van a actuar de manera positiva en los estudios posteriores ni en la elección profesional. Así lo advierte Safilios-Rothschild (1987, pág. 59): "[...] Las chicas tienden a creer que complacer al maestro y obtener buenas notas son los objetivos esenciales de la escuela, mientras que la adquisición del conocimientos como tal es secundaria... las chicas pueden incluso llegar a estudiar y a trabajar *con el solo objetivo de complacer al maestro* y no porque la materia enseñada les interese o porque quieran pasar al curso superior. Puede suceder incluso que la emulación

entre compañeros se desplace del plano escolar al plano afectivo y adopte la forma de una rivalidad para obtener la benevolencia del maestro o un trato a favor. Por este sesgo, la chicas adquieren sin duda conocimientos pero estas adquisiciones no son necesariamente su preocupación principal, y por tanto *no aprenden a aprender*".

Los chicos, al contrario, desarrollarán un sistema de atribuciones más elevado acerca de sus propias capacidades, y adquirirán más confianza en ellas, ya que el profesorado verá a aquellos chicos que fracasen como poco compatibles con las expectativas que se tienen de ellos. Por el contrario, seguirán considerando a las chicas como agradables y simpáticas aunque fracasen en la escuela.

Pero la actitud de los chicos ante el éxito de las chicas en las áreas relacionadas con el conocimientos científico, también es negativa (Fenenma 1980). Profesoras de diferentes niveles educativos nos han manifestado esta animadversión hacia las chicas llamándoles "empollonas" y manifestándoles su desconsideración³. A las adolescentes particularmente brillantes, se les plantea el dilema entre **talento versus feminidad**, no solamente en la escuela, sino también a través de los sutiles mensajes que reciben de la familia o del entorno, sobre todo de los *mass media* (G^a Colmenares 1994).

Pero la escuela mixta tampoco favorece a los chicos, puesto que (G^a Colmenares; 1999b):

- Introduce en ellos, desde las primeras edades, unas pautas de actuación rígidas, como son las marcas de género, que les impiden manifestar determinadas emociones, consideradas impropias de su sexo.
- Tolera la violencia en los varones, con lo que éstos van a considerar la fuerza y el poder físico, como el elemento por excelencia para dirimir disputas y solucionar conflictos. Asimismo les permitirá la interiorización de la existencia de seres débiles que hay que defender, incluso a su pesar.
- Genera la competitividad desmedida, otra marca de género, que impide el desarrollo de la cooperación y el trabajo en equipo.

Así, pues, la reflexión que se impone no es tanto plantear las supuestas deficiencias de las niñas, como **el modelo de persona** que se desprende de la actual escuela mixta, para ir creando las estrategias más adecuadas que nos encaminen hacia el modelo de **escuela comprensiva**, donde la autentica coeducación sea una de sus señas de identidad (Salas 1997; G^a Colmenares 1997b).

3. Profesoras de secundaria con chicas académicamente brillantes nos han comentado que tienen que estar constantemente alentándolas ante los constantes ataques y burlas de sus compañeros masculinos que las tachan de empollonas y aburridas.

La escuela refuerza la identidad asignada a través de los contenidos escolares, las imágenes de los textos, la utilización de los espacios y las expectativas profesionales, estereotipando con más fuerza las representaciones que de lo masculino y de lo femenino el alumnado de primaria tiene, donde, en palabras de Bonal y Tomé (1995, 44), "lo más significativo es la identificación de la debilidad como rasgo negativo de la feminidad. La imposibilidad de defenderse tanto desde un punto de vista físico como psíquico... se pone de relieve la disposición subordinada y de dependencia de las niñas en las relaciones interpersonales y la existencia de un modelo fundamental de referencia constituido por valores asociados con la masculinidad."

Junto con la escuela mixta, los medios de comunicación serán un elemento reforzador de los estereotipos en función del sexo. A través de la publicidad, niñas y niños reciben mensajes que refuerzan los recibidos en la familia y la escuela. Así se les bombardea presentando modelos con habilidades diferenciadas en función del sexo; la adjudicación de la ética de cuidados a las niñas, favoreciendo imágenes donde lo doméstico es su territorio, mientras que a los chicos se les presenta exclusivamente el ámbito público; potenciando expectativas educativas y profesionales estereotipadas; o dando una excesiva importancia a la imagen corporal en el caso de las chicas (G^a Colmenares y Alario 1996).

Por lo que respecta a la adolescencia y a los primeros años de la juventud, nos encontramos que, si bien ha habido cambios notables por lo que respecta a generaciones anteriores, los sesgos y prejuicios sexistas siguen siendo considerables. Nos detendremos en este aspecto puesto que el alumnado de educación (título de maestra/maestro) y de educación social estarían representados en esta franja de edad.

En un estudio con jóvenes de ambos sexos, realizado hace algunos años (Ortega et al. 1993; Ortega 1998), se analizan tres tipos de identidad de género encontradas: la machista o tradicional masculina; la igualitaria, más identificada con el feminismo; y la pragmático-acomodaticia.

De los tres tipos, la tradicional masculina es más minoritaria y representa a la quinta parte de la juventud; es asumida mayoritariamente por varones y por una cuarta parte de mujeres; y por edad, la sustentan los y las más jóvenes, por lo que se puede hablar de una preocupante tendencia regresiva. Este modelo considera positivos los elementos sociales propios de los varones, atribuyendo a las mujeres los aspectos más débiles y tradicionales de la feminidad.

En el otro extremo estaría el modelo igualitario, representado por más de un tercio, dándose más en mujeres aunque los varones representan dos quintas partes y son las y los de más edad quienes lo sustentan.

“[...] El tipo igualitario viene en gran medida a confundirse en una suerte de género neutro, en el que si prescindimos de las indudables diferencias corporales, hombres y mujeres no se diferenciarían prácticamente en nada más” (Ortega, 1998: 17).

Este modelo plantea problemas a los hombres por las connotaciones negativas en referencia con el modelo tradicional masculino.

En la identidad pragmático-acomodaticia están algo menos de la mitad de la población joven y con una presencia similar por sexos y por edades, aunque predomina ligeramente los de menor edad. Este modelo de identidad mantiene algunos rasgos tradicionales para cada género (a lo femenino corresponden, preferentemente, rasgos relacionados con el cuerpo, p. e.), aunque acuerdan que la inteligencia es igual para ambos.

“Pero lo más significativo de este tipo es que está poco definido y, por ello mismo, su aproximación a uno u otro extremo de la línea de identidad de género dependerá del marco cultural de referencia. En la medida que este marco propicie unos u otros valores (la igualdad/ desigualdad), está mayoría tenderá a hacerlos suyos” (Ortega 1998: 17).

Otra investigación con estudiantes de ambos sexos de las facultades de ciencias de la educación de Huelva y Sevilla constata las manifestaciones de sexismo que las y los estudiantes perciben en el ámbito educativo, en el ámbito familiar y en otros espacios relacionales y sociales, así como los sentimientos que provoca este tipo de discriminación (Padilla et al. 1998). Asimismo se analizan las estrategias para superar la discriminación, aunque las autoras del estudio destacan la pervivencia de actitudes sexistas muy arraigadas en los estudiantes, futuros maestros y pedagogos, con lo que manifiestan la necesidad de trabajar los temas de género dentro de la formación inicial del profesorado.

Los privilegios de la identidad masculina la hacen menos apta para el cambio y la futura inserción laboral (Subirats 1999). Como comenta esta autora, la socialización de los niños se hace distanciándoles de otros ámbitos e implicando la realización personal exclusivamente en el éxito en el trabajo. Esto va a suponer un problema en un mundo en cambio donde no existe ya un trabajo para toda la vida, con la aparición de trabajos al margen de la profesión. Los chicos sienten miedo, inseguridad y rechazo a la entrada de las mujeres en el mundo laboral. Una cosa es tener títulos y otra convertirlos en capital económico (Arnot 1999).

Con relación a la edad adulta, nos encontramos con la crisis planteada sobre la legitimación del modelo social de masculinidad (Bonino, 1999). Dicha crisis se acentúa con la reacción masculina ante la pérdida de unos supuestos derechos

que no son más que privilegios ancestrales de imposible justificación y mantenimiento (Faludi, 1993).

Los varones adultos *contrarios* a los cambios de las mujeres se encuentran entre mayores de 55 años o aquellos de estudios medios con mujeres dedicadas solamente a las tareas domésticas, los desempleados, trabajadores no cualificados y los que viven en pequeñas poblaciones. Entre los *favorables*, estarían los que tienen estudios superiores, solteros sin hijos, relacionados con mujeres que trabajan fuera, y los habitantes de grandes ciudades. Los *utilitarios* se benefician de las aportaciones de las mujeres sin dar nada a cambio; los igualitarios *unidireccionales* aceptan los cambios en las mujeres pero no a la inversa; *muy pocos* son compañeros activos, y aumenta el número de compañeros pasivos, donde no asumen casi ningún comportamiento masculino perdiendo la autoridad masculina en el hogar. Estos últimos integrarían el modelo de “sagrada familia”, donde el peso estaría llevado por las mujeres (Gil Calvo 1996). Por último, *los ambivalentes* frente al cambio de las mujeres, que tienen alrededor de los 45 años, con parejas que trabajan fuera y con hijos. Y que se sienten desorientados, incomprensidos y desconcertados como señala Bonino (1999). Muchos son resignados fatalistas, esperando recompensas por su sacrificio; están de acuerdo más intelectualmente que vivencialmente.

Esta situación explicaría, en parte, el escaso desarrollo de agrupaciones de varones en nuestro país, donde son casi inexistentes las más igualitarias, como los movimientos antisexista o profeminista, adquiriendo más protagonismo aquellos que buscan la confrontación, como los relacionados con los derechos de los padres.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: LA DOCENCIA ¿UNA PROFESIÓN FEMENINA?

Es en este sentido donde se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo propuestas docentes encaminadas a introducir la problemática de la igualdad en las aulas universitarias, que permitan la revisión y la crítica de los contenidos androcéntricos de la cultura occidental. La creación de Estudios de Género dentro de la enseñanza universitaria pretende llenar el vacío que, en este sentido, se aprecia dentro de la formación de las y los estudiantes de niveles superiores. Recientemente, la UNESCO ha insistido sobre la importancia de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, donde están incluidos la mayoría de los planes de estudio de formación del profesorado, además de considerar necesario “potenciar los estudios de género (estudios de la mujer) como un campo de

conocimiento que tiene una importancia estratégica para la transformación de la enseñanza superior y de la sociedad“ (artículo 4, apartado c)⁴.

Esta consideración es de gran importancia puesto que pone en el mismo nivel que otros áreas de conocimiento, la investigación de género, por lo general bastante denostada y poco considerada, al menos en los departamentos universitarios, a la vez que permite potenciar la creación de seminarios e institutos universitarios que aglutinen y activen la crítica y el debate continuado (García Colmenares 1999a).

Lo que se supone que debe ser un maestro o una maestra nos vendría asignado por lo que tradicionalmente ha representado la docencia a lo largo de los últimos años. Para analizar la docencia tendremos que tener en cuenta no solamente los aspectos *personales* y *profesionales* sino también los de carácter *simbólico* y *estructural*. Sandra Harding, en 1996, plantea la necesidad de integrarlos a todos a la hora de analizar las diferencias de género. El simbolismo de género consiste en asignar propiedades de género a situaciones percibidas como dicotómicas pero que no tienen nada que ver con las diferencias de sexo (p. e.: la naturaleza es femenina, la ciencia masculina). La estructura de género tiene que ver con la división sexual y social del trabajo (p.e.: productivo versus reproductivo), que considera natural la creación de la esfera de lo público frente a la esfera de lo privado. Y el género individual, que hace referencia a cómo se producen las discriminaciones contra las mujeres y las consecuencias de las mismas en sus vidas y profesiones. Estos tres procesos difieren según las diferentes culturas, pero están relacionados entre sí. A la hora de tratar el tema del género, los problemas derivan, en palabras de Harding, tanto de prestar insuficiente atención a los tres tipos de proceso, como de considerar que las diferencias de género individuales, las relacionadas con lo social y las de tipo simbólico son asimétricas.

En el primer caso, se producen análisis parciales puesto que, al olvidar el resto, se llega a una suerte de conclusiones y propuestas incompletas y paradójicamente contrarias a la igualdad buscada. Así, y siguiendo el ejemplo propuesto por la propia Harding, cuando se cuestiona la escasa presencia de las mujeres en el ámbito de la ciencia y se explica solamente a través de la escasa motivación de las niñas para estudios relacionados con las ciencias y las tecnologías, se olvida que la división sexual del trabajo y el simbolismo de género del que participa la ciencia juegan un importante papel.

4. *La enseñanza superior en el Siglo XXI: estrategias de futuro. Declaración de la World Conference on Higher Education*, celebrada en París, octubre de 1998, y promovida por la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación.

"Mientras no se considere que el "trabajo emocional" y el "trabajo intelectual y manual " de la casa y del cuidado de los hijos constituyen unas actividades humanas deseables para todos los hombres, el trabajo intelectual y manual de la ciencia y de la vida pública no parecerán unas actividades potencialmente deseables para todas las mujeres. Es más, las recomendaciones derivadas de la teoría de la igualdad piden a las mujeres que cambien aspectos importantes de su identidad de género por la versión masculina, sin que prescriban un proceso similar de "desgenerización" para los hombres" (Harding, 1996, pág. 48).

Por lo que respecta al segundo aspecto, hay que recalcar de nuevo que con el género: "... es una categoría *asimétrica* del pensamiento humano, de la organización social y de la identidad y conductas individuales" (Harding, 1996, pág. 49).

Tradicionalmente, se ha considerado la docencia como un trabajo de mujeres; pero, a pesar de esa mayoría, los cargos y los puestos de responsabilidad los ocupan los varones, dándose el fenómeno del *harén pedagógico*; en otras palabras, las mujeres enseñan y los hombres mandan (Tyack 1974; Strober y Tyak, 1980).

Sin embargo, la mayoría de los estudios sociológicos sobre el papel del género en la enseñanza adolecen de una serie de prejuicios que Sandra Acker, 1994, señala como:

- a. Partir de un modelo deficiente de las mujeres, donde se acusa a las mismas de los males de la docencia. El mismo modelo o paradigma de la debilidad lo encontramos en otras áreas como la psicología, que ha considerado a la mujer como deficitaria y necesitada de emular al varón si quiere tener un auténtico estatus de persona. Esto ocurre porque se enfocan las diferencias de género desde una perspectiva exclusivamente personal y biográfica, en lugar de tener en cuenta aspectos como la estratificación sexual del trabajo, así como el simbolismo de género presente. Al ser las mujeres mayoritarias se les achacan los males de la enseñanza, y su falta de compromiso para los cargos directivos.

"Los escritores se alían intentando igualar "compromiso" con lo que hacen los hombres. Al final, "falta de compromiso" viene a significar interrupciones por el cuidado de los hijos e hijas; "compromiso" termina significando superarse en la propia carrera, especialmente consiguiendo dejar de enseñar en el aula" (Acker, 1994, trad. 1995: 108- 109).

Se sigue considerando que las maestras tienen un interés medio por la enseñanza, que les permite atender a sus responsabilidades familiares, y que sus intereses son poco profesionales y principalmente familiares. Sin embargo, no se dice de qué hablan los profesores en las aulas (¿acaso de fútbol?). Existiría, por

tanto, un doble rasero ya que se considera que la carrera de las maestras está en función de la familia, pero no sabemos nada de los compromisos familiares de los profesores.

- b. La tendencia a considerar a las mujeres en función de su papel familiar, dando la impresión de que todas las maestras están casadas. La falta de ambición tendría que ver con las necesidades familiares que estarían por delante de la carrera. Y así, como afirma Acker (1995: 110), “ si todas las mujeres están casadas, aparentemente ningún hombre lo está. Ninguna fuente publicada que yo conozca habla de ningún conflicto que surja del matrimonio de los hombres”. Además, en la mayoría de los estudios sobre el tema no se menciona las presiones que los compañeros y los superiores ejercen sobre las profesoras.
- c. Poca consideración a la inteligencia de las profesoras, creyéndose que éstas son más intuitivas que racionales, poco interesadas en el conocimiento y, como dijimos anteriormente, preocupadas por la familia, por la casa y la moda. Este desprecio por lo doméstico hace que el ámbito de lo público sea lo importante, poniendo bajo sospecha la implicación de los profesores en el ámbito de lo privado.
- d. Las profesoras tienen un pobre sentido de la historia y poca capacidad para prevenir los cambios futuros. Todo lo comentado anteriormente se proyecta en un estereotipo más.
- e. Una visión simplista de la causalidad. Se supone que el predominio de mujeres en la enseñanza es la causa de la baja consideración social de la profesión; pero, si esto fuese verdad, se debería más a la posición asignada a las mujeres en una determinada sociedad, que a la mera presencia de las mujeres en ese campo.
- f. Visión exclusiva de la elección personal. Se considera que la situación de las mujeres en la enseñanza y su falta de compromiso tienen una explicación personal, priorizando lo personal y relegando el análisis de lo estructural y lo simbólico, tal como señalaba Sandra Harding. Frente a esta consideración basada en el déficit de las mujeres, se plantea la visión de la profesora como planificadora racional de su carrera pues “ella también intenta subir una escalera, pero se da cuenta de que carece de peldaños que la sujeten y le ayuden a subir” (Acker, 1995: 138).

Habría, por tanto, que escuchar las voces de las maestras, ya que han estado ocultas e interpretadas desde una perspectiva masculina (Pagano 1990). Pero existe dificultad en verse discriminada cuando se piensa que es solamente una cuestión de prioridades entre decidirse por la familia o por la profesión. Estaríamos otra vez considerando la discriminación exclusivamente en el ámbito de lo personal olvidando la división sexual

del trabajo, así como las representaciones sociales del papel de las docentes.

“... la enseñanza primaria es una ocupación que requiere la habilidad de vivir con, y manejar constructivamente, una multitud de dilemas, tensiones, contradicciones, incertidumbres y paradojas” (Nias, 1989, cit. por Acker, 1995: 154).

Todo ello lleva a las docente a acomodarse a la situación y suscribir un particular pacto patriarcal (Kandiyoti 1988; Salas, 1997).

¿Pero qué imagen traen nuestras alumnas y alumnos sobre su futuro papel como educadoras y educadores? La distribución por sexos a la hora de elegir una u otra especialidad ya nos permite afirmar que consideran que hay unas más adecuadas para los varones (educación física) y otras para las mujeres (educación infantil). Esta elección se mantiene a pesar de las políticas *formales* de igualdad. Este tipo de elección estereotipada también la encontramos en las salidas profesionales de secundaria⁵.

Desde el Seminario Universitario de Educación No Sexista (SUENS), formado por 18 profesoras y profesores de la Universidad de Valladolid (Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Facultad de Educación y Facultad de filosofía y Letras), venimos desarrollando una serie de actividades de carácter docente e investigador relacionadas con la modificación de las diferentes áreas de conocimiento en función de la variable género.

La participación del SUENS en un proyecto europeo con instituciones encargadas de la formación inicial de Portugal, Francia e Italia, denominado “Coeducación: del principio al desarrollo de una práctica” nos ha permitido profundizar, desarrollar y debatir acerca de la identidad de género en la práctica educativa (Alario et al., 1999)⁶. Al igual que en otras investigaciones realizadas con el alumnado de educación (Padilla et al., 1998; Fuentes- Guerra, 2000), nues-

5. En una serie de institutos consultados donde se imparte formación profesional, ninguna chica elige automoción y ningún chico elige peluquería.

6. Concretamente, por parte portuguesa, la Comisión para la Igualdad (CIDM) de Lisboa, la Asociación Portuguesa de Estudios sobre las Mujeres, la Escuela Superior de Educación de Beja, Escuela Superior de Educación de Setúbal, Departamento de Pedagogía y Educación de la Universidad de Evora, la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, la Universidad de Coimbra; por parte italiana, el Centro de Innovación y Experimentación Educativa de Milán; por parte francesa, el Instituto Universitario de la Formación Docente de la Academia de Lyon; y por parte española, el SUENS.

tro alumnado, sobre todo las estudiantes, valora la perspectiva de género de los contenidos escolares. Esta valoración es mayor y más crítica según se avanza de curso y, sobre todo, a raíz de las prácticas de la carrera docentes.

Concluida la primera fase de elaboración de materiales didácticos, nos encontramos en este momento aplicando dichos materiales en nuestras aulas, observando las identidades diferenciadas, excluyentes y estereotipadas en alumnas y alumnos. Posteriormente evaluaremos los resultados a través de cuestionarios cumplimentados no solamente por nuestro alumnado sino también por el profesorado que imparte docencia en diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universitaria), tanto del ámbito regional como nacional. Por ello, y en sucesivos trabajos, esperamos que iniciativas como las nuestras nos permitan incidir y modificar los contenidos, procedimientos y actitudes androcéntricas que todavía imperan en la enseñanza universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, Sandra (1994): *Género y educación*. Madrid. Narcea.
- ALARIO, Teresa; ALARIO, Carmen; ANGUITA, Rocio; DUEÑAS, M^a Jesús; G^a COLMENARES, C. G^a Monge, Alfonso y MARTINEZ, Lucio (1999): *Identidad y Género en la práctica educativa*. Lisboa. Comissao para igualdade.
- ALVAREZ, Amelia (1997): El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión. *Cultura y Educación*, nº 5: 69-81.
- ARNOT, Madelaine (1999): "Ciudadanía i género: noves perspectives feministes sobre educació i ciudadania". En *El femení com a mirall de l'escola*. Monograf. 4. Institut d'educació: 23- 33.
- BONAL, X. Y TOMÉ, A. (1995): Las representaciones de lo masculino y lo femenino en el alumnado de educación primaria. *Signos*. 16: 42- 48.
- BONINO, Luis (1999): Los varones frente al cambio de las mujeres. *Revista Lectora Monográfico Hombres y feminismo*. Universidad Autónoma de Barcelona. 7-22.
- CAMPS, Victoria (1998): *El siglo de las mujeres*. Valencia. Cátedra, 1998, p 91.
- FALUDI, Susan (1993): *Reacción*. Barcelona. Anagrama.
- FENNEMA, E. (1980): Succes in maths. Conference "Sex differentiation and schooling". Churchill College. Cambridge 2-5, enero.
- FUENTES-GUERRA, M. (2000): *El concepto sexo-género en los programas y en el desarrollo formativo del futuro profesorado*. Tesis Doctoral Universidad de Córdoba.
- GARCÍA COLMENARES, Carmen (1994): "Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas". En Benito, Y. (Coord): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca. Amarú. pp. 165-172.
- _____(1997a): *Educación No Sexista*. Cuadernos Escuela de Padres y Madres. Madrid CEAPA. Nº 21.
- _____(1997b): Más allá de las diferencias: Hacia un modelo de persona no estereotipado. En Alario, M. y G^a Colmenares, C. (Coords.): *Persona, Género y Educación*. Salamanca. Amarú: 73- 85.

- _____(1999a): "Formación del Profesorado y Género: otras voces en la enseñanza universitaria". Comunicación *Jornadas Nacionales de la Asociación Universitaria de Estudios de Género*. Granada.
- _____(1999b): Repensar el Género. Implicaciones en la formación inicial del profesorado. Ponencia *Seminario internacional de Coeducação: do principio a desenvolvimento de uma pratica*. Lisboa. Facultad Psicología.
- _____(1997-1998): Persona y Consumo. Implicaciones educativas. *Tabanque*, nº 12- 13.
- Gª COLMENARES, C. y ALARIO, T. (1996): Educación para los medios de comunicación. En *La coeducación: ¿Transversal de transversales?* Vitoria. Emakunde. Gobierno Vasco.129-138.
- GERGEN, K. (1991): *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- GIL CALVO, Enrique (1996): "Los hijos son de la mujer". En Castaño, Cecilia y Palacios, Santiago (eds.): *Salud, dinero y amor. Como viven las españolas de hoy*. Madrid. Alianza Actualidad. 185-204.
- JACKLIN, Caroline (1981): Methodological issues in the study of sex-related differences. *Developmental Review*, 1266- 1273, Madrid.. Morata.
- JULIANO, Dolores (1999): " Epistemología feminista i pensament complex". En *El femení com a mirall de l'escola*. Monogr.4. Institut d'educació: 35- 37
- HARDING, Sandra (1996): *Ciencia y Feminismo*. Madrid. Morata.
- HARE-MUSTIN, R.. y MARECEK, J. (1994): Los sexos y el significado de la diferencia: Postmodernidad y psicología": En Hare-Mustin, R. y Marecek, J (Coords.): *Marcar la diferencia*. Barcelona. Herder. Pp. 39-86.
- HOPKINS, J.R. (1987): *Adolescencia. Años de transición*. Madrid. Pirámide.
- HYDE, Janet. (1995): *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Marata.
- KANDIYOTI, D. (1988): "Bargaining with patriarchy". *Gender and Society*,2 (3): 274-90.
- KIMBALL, M. (1989): "A New perspective on women's math achievement". *Psychological Bulletin*,105, 198-214.
- LIPMAN- BLUMEN, Jean (1984): *Gender roles and power*. N. Jersey. Prentice Hall,Inc.
- LOTT, B. (1974): "Naturalezas duales o conducta aprendidas: el desafío de la psicología feminista " En Hare- Mustin y Marecek. Op. cit, 87-128.
- ORLOFF, K.(1978): The trap of androgyny. *Regionalism and the female imagination*,4 (1), 1-3.
- ORTEGA, Félix; Fagoaga, Concha; Gª de León, M. Antonia y del Río, Pablo (1993): *La flotante identidad sexual*. Madrid. Comunidad de Madrid.
- ORTEGA, Félix (1998): Imágenes y representaciones de género. *Asparkía*, 9. 9-19.
- PADILLA; MARTIN, M.; MORENO, E. (1998): Situaciones sociales de discriminación de la mujer. Análisis cualitativo de experiencias vividas por estudiantes de universidad. *Fuentes*, vol 1: 123- 141.
- PAGANO, J. (1990): *Exiles and Communities: Teaching in the Patriarchal Wilderness*. Albany: SUNY Press.
- RUBIN, G. (1975): The traffic in women: notes on the " Political of Sex". En Reiter, R. (Comp.): *Toward an anthropology of women*. N. York. Monthly Review Press, 11- 20.
- SAU, V. (1996): Construcción de la identidad personal y la influencia del género. En *La coeducación ¿transversal de transversales?* Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer, 11-20.

- SAFILOS-ROTHSCHILD, C. (1987): Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados. En OCDE: *La educación de lo femenino*. Barcelona. Aliorna, pp. 43- 80.
- SALAS, B. (1997): Modelos educativos y coeducación En T. Alario y C. G^a Colmenares (Coord.): *Persona, Género y Educación*. Salamanca. Amarú, pp. 115-130.
- SARAH, E.; SCOTT, M. y SPENDER, D. (1993): La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas. En Spender, D. y Sarah, E.: *Aprender a perder*. Madrid. Paidós. pp. 79-91. (orig. 1980).
- SÁNCHEZ, A. (1991): *La masculinidad en el discurso científico. Aspectos epistémico- ideológicos*. Universidad de Barcelona.
- SUBIRATS, Marina (1999): Nois i noies a l'escola: la urgencia de la coeducació. En *El femení com a mirall de l'escola*. Monograf. 4. Institut d'educació: 15-18.
- STROBER, M.H. y TYACK, D. (1980): Why do women teach and men manage? A report on research on schools. *Signs Journal of Women in Culture and Society*, 5 (3): 494- 503.
- UNGER, R. K (1979): *Female and male. Psychological perspectives*. N. York. Harper & Row.
- TYACK, D. (1974): *The one best: A History of American Urban education*. Cambridge. Mass. Harvard Univ. Press.
- ZAZZO, B. (1993): *Féminin, masculin á l'école et ailleurs*. Presses Universitaires de France.