

CONSTRUYENDO EL GÉNERO. LA ESCUELA COMO AGENTE COEDUCADOR.

Emma Lobato

Es evidente para cualquiera que mujeres y varones se comportan y tienen apariencias diferentes¹. Este hecho tan obvio encierra, no obstante, una gran complejidad, la construcción de la identidad de género supone un camino largo que comienza su recorrido desde el nacimiento o incluso antes, puesto que hoy en día los progenitores pueden saber antes del parto el sexo de su bebé, creando ya unas predisposiciones diferenciadas.

Los adultos que rodean al recién nacido asignan a este a uno de los dos sexos, excluyéndolo del otro. Desde este momento las expectativas y las explicaciones sobre el comportamiento del pequeño/a serán distintas.

Existen múltiples estudios sobre las características atribuidas por los progenitores a los bebés dependiendo del sexo de estos, así en uno de estas investigaciones (Rubin, 1974, descrito por Fernández 1988) de 30 parejas de padres que tuvieron a su primer bebé (15 de ellos niños y otros 15 niñas) se les entregó veinticuatro horas después del parto una escala con 18 pares de palabras opuestas (grande-pequeño, activo-inactivo, etc.) para que la cubrieran en el primer día de vida de sus hijos/as y además se grabaron las respuestas a una supuesta descripción de la criatura a un familiar o amigo. Las niñas fueron descritas “como más suaves, más pequeñas, rasgos más delicados, más distraídas” mientras los niños fueron descritos como “más fuertes, duros, con una mejor coordinación, más robustos, de rasgos más bastos” sobre todo por parte de los progenitores masculinos, aunque ambos mostraron un acuerdo en la misma dirección diferencial. Esta y otras investigaciones apoyan la hipótesis de que las expectativas de los adultos determinan diferencialmente las interacciones con los bebés. Brown y France (1985), citados por Askew y Ross (1991) en un libro con el significativo título *los chicos no lloran*, realizan un estudio recogiendo en video y audio las interacciones de adultos con niños en guarderías. Los

¹ Como expone **Simone de Beauvoir** (1987) es su clásico libro *Segundo sexo* “Basta transitar con los ojos abiertos para comprobar que la humanidad se divide en dos categorías de individuos, cuyas ropas, rostros, cuerpos, sonrisas, aire, intereses y ocupaciones son manifiestamente distintos..”(p 11).

apelativos más utilizados para referirse a las niñas eran *tesoro, amor, preciosa, cielo, bonita*; y para los varones se usaban los de *tigre, tragoncete, gamberrete, fortachón*.

En otra investigación (Bem, 1975, recogida por Barberá, 1998) la ausencia de información sobre el sexo de la criatura impedía contestar la pregunta ¿qué crees que hará este bebé cuando cumpla veinticinco años? a la mayoría de los adultos. Cuando se les facilitó dicha información, las respuestas sobre lo que harían las niñas estaban circunscritas a sus futuros roles familiares, mientras que las relativas a los niños eran más variadas. En otro experimento llevado a cabo por Smith y Lloyd (1978) en la universidad de Sussex se invitó a 32 madres a jugar con un bebé que nunca habían visto y se filmaron los resultados. se les presentaba en unos casos como un niño y en otros como una niña. los juguetes elegidos por las mujeres para interactuar con el o ella eran distintos (martillo/ muñeca) y las interpretaciones de la conducta del bebé también, de forma que si se inquietaba cuando era niño, se interpretaba como el deseo de jugar y cuando era niña como nerviosismo y se procedía a acunarla.

Griehaber (1998, 28) realizó un estudio sobre veinte parejas que esperaban su primer bebé. Se les pedía que expresaran sus preferencias en cuanto al sexo de la criatura y sus expectativas. Mucho de ellos exponían que deseaban tener un hijo en primer lugar y expresaban su preocupación por el hecho de que su primer descendiente fuese una chica, por considerarlas más frágiles y vulnerables.²

En este sentido podemos decir que desde el comienzo el padre, la madre y los familiares próximos encargados de la crianza del bebé influyen en la vida de este en la dirección marcada por los estereotipos sexuales, de modo que el peinado, el color de la ropa, la decoración de su cuarto, los juguetes son distintos y adaptados a las creencias sociales sobre el género. Las diferencias comportamentales encontradas antes de los dos años de vida son mínimas, lo que puede considerarse como un indicador del efecto ambiental. Sólo a partir de esa edad (dos años) los individuos comienzan a mostrar diferencias de juego y preferencias de actividad diferenciadas. Como afirma Fernández

² En YELLAND (1998, 16-35) “Los chicos parecen ser capaces de arreglárselas mejor, son más capaces de defenderse ellos solos, de cualquier modo, este no es un buen sitio para las chicas jóvenes hoy en día”, dice uno de los futuros padres. Otra madre expresa así su deseo de tener una niña “Porque ellas son tan monas y puedes vestirlas y son del mismo sexo que tu...” (27 y28).(la traducción es nuestra).

(1996), la influencia de la educación familiar y social en el comportamiento de los individuos va en la dirección marcada por el contenido de los estereotipos de género, fomentando en los niños un mayor control en la expresión de afecto y una mayor agresividad. Las niñas, por el contrario, son orientadas hacia una mayor expresividad de cariño y afecto, y una mayor sensibilidad hacia los demás. Los juguetes de los varones reproducen los ámbitos de interés masculinos, coches, juguetes electrónicos que promueven la competitividad, superhéroes fuertes y agresivos.....Las niñas por el contrario, se rodean de muñecos que representan personas o animales a los que poder cuidar, juguetes relacionados con la esfera doméstica (plancha, cocinita...) o la belleza.

Respecto a la **polémica entre factores biológicos y ambientales**, cabe destacar, como explica Barberá (1998), que el interés por conocer la influencia de la carga genética sobre el comportamiento, no sólo es *legítima*, sino *necesaria*. El peligro está en esperar que componentes psicológicos complejos, tan multidimensionales como la identidad de género puedan ser explicados únicamente a partir del nivel genético. La circularidad explicativa de la que habla Fernández (1996) a cerca de los aspectos biológicos y psico-sociales, y la dificultad para desligar unos aspectos de los otros es lo que hace tan complejo el estudio de este tema. Además, **es conveniente reflexionar sobre el hecho de que a menudo el proceso de construcción es tan sutilmente desarrollado por los agentes de socialización (familia, escuela, iguales, medios de comunicación....) que nos lleva a creer que se trata de un proceso natural**. Así, oímos a menudo a padres y madres afirmar, con cierto aire de desconcierto, que su hija es completamente distinta de su hijo y que siempre los han educado igual, ella “es una autentica mujercita que insiste en llevar vestidos bonitos o que su hijo es fuertemente masculino y agresivo, y lo fue así desde el principio, a pesar de sus esfuerzos por desalentarlo.....después de todo, afirman, quizá sea genético”. (Davies, 1994, 22-23). Molina(2000) nos explica como el concepto *género* entendido como categoría de análisis nos permite, justamente, ver esa cara oculta del género tras la máscara de la inocente “actitud natural”.

No nacemos con una identidad de género diferenciada, no nacemos hechos psicológicamente como hombres o mujeres, ni siquiera nos formamos como simple evolución vital, sino que **la adopción de una identidad es el resultado de un proceso largo y complejo**. Este proceso está sujeto a las múltiples y diversas influencias que

ejercen los distintos marcos en los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (la familia, la escuela con su currículo explícito e implícito, los medios de comunicación de masas, los iguales, etc). Pero, la urdimbre es distinta para niños y niñas puesto que las normas diferenciadas elaboradas por la sociedad para cada sexo no tienen la misma consideración social, ya que existe una jerarquía entre ellas (Mayobre, 2004). Esa asimetría se internaliza y se asume por el individuo en conformidad con el orden social establecido.

La conformidad de cada individuo, hombre o mujer, con la identidad asignada tiene su fundamento en la necesidad de presentarse ante el mundo como una persona socialmente competente. Queremos ser aceptados y nos comportamos como se espera que lo hagamos. No obstante, existe cierto margen de actuación. ¿Cómo, si no, explicaríamos los avances sociales logrados en el pasado siglo?

Los modos de actuar y decir -las prácticas discursivas- definen las categorías y los dominios específicos que pueden ser dichos o hechos (Davies, 1994, Davies y Banks, 1992, Paechter, 2001). Pero **en la construcción de la propia identidad subyace siempre la contradicción y la lucha entre la necesidad de acomodarse a los patrones de género y el impulso de resistirse al orden social existente.** Como señala Davies (1994, 2003), el discurso de género separa a hombres y a mujeres en dos categorías opuestas; y niños y niñas lo perciben así desde edades muy tempranas, por lo que se identifican con uno de estos géneros. Aceptan las diferencias como naturales, y en muchos sentidos indiscutibles, como algo dado. Niños y niñas alternan ambas respuestas en un trabajo no exento de contradicciones, mostrándose a veces poderosos y otras indefensos. “Aprenden a ver y a comprender según las múltiples posiciones y formas de discurso que le son accesibles”. (Davies, 1994, 22). Así, podemos ver a una niña jugar con una Barbie o una Bratz a vestirla y a peinarla en un momento y al siguiente la misma niña puede estar practicando un juego competitivo y agresivo en la play-station.

No obstante **los comportamientos alternativos o que expresan cierta resistencia a lo prescrito para un género son de algún modo penalizados.** En ocasiones basta un gesto desaprobador del adulto para que la conducta no se repita. Por ejemplo, una niña (a menos que sea muy pequeña) que se siente cuando lleva faldas con

las piernas separadas, mostrando sus bragas, será considerada como provocadora sexual, o cuando menos, como maleducada, es decir, recibirá el rechazo social. Porque cómo manejamos nuestro cuerpo y cómo lo interpretamos depende del género. Un niño que pasee un muñeco en una sillita o que lo meza en brazos recibirá de igual modo el rechazo de los demás. La práctica de discursos alternativos no es, por tanto, como Davies reconoce, “una simple cuestión de elección, pues supone un enfrentamiento con las constricciones tanto subjetivas como socioestructurales” (1994, 36).

La identidad de género no se construye al margen de la estructura de poder, sino desde ella. Existe una asignación de espacios restrictivos de lo femenino, mientras se constituye lo masculino desde el centro. No obstante, **el poder utiliza en los países occidentales avanzados, formas sutiles de opresión.** Ya no se trata de discriminación formal o de asignación de espacios, sino del *poder del amor* (Jónasdóttir, 1993). El poder nombra lo femenino como *el Amor*, y lo masculino como lo *digno de ser amado*. Utilizando el espacio de lo privado en asociación con lo femenino, no en el sentido del trabajo del hogar, pero sí en el de lo emocional y sexual, espacios donde tienen lugar las relaciones cotidianas, donde mejor se expresa en nuestras sociedades avanzadas el poder masculino que seduce a las mujeres para que encuentren su plenitud en el amor. Produciéndose una explotación emocional femenina (Ferguson, 1989 y Barttkly, 1990, citadas por Molina, 2000, 271)³. ¿No es acaso este el mensaje último de todos los culebrones?, ¿y de tantas novelas y películas en las que vemos a las protagonistas cifrar su vida en el amor?. Carmen Rodríguez (2003) expone que la identidad femenina se construye en torno a un *habitus codependiente* del grupo familiar, sintiéndose responsables de la cohesión que se establece en ese grupo. Subirats (1993) nos muestra como muchas de las actividades domésticas suponen ocuparse de las necesidades físicas de los miembros del hogar, pero también de las necesidades psíquicas, intelectuales, afectivas o sexuales. Gil Calvo (2000) expresa como la importancia que la familia tiene para las mujeres les impide expresarse a voluntad. Esta disposición genera “la obligación de atender, cuidar y una responsabilidad constante por aliviar conflictos,

³ FERGUSON, (1989) habla de los trabajos emocionales de las mujeres como nutriente espiritual de los suyos, poniendo sus intereses por debajo de los de su familia. Ferguson (1990) agrupa estos trabajos emocionales en dos categorías: “alimentos del ego” y “cura de heridas” (*feeding egos, tending wounds*) refiriéndose a las labores emocionales de las mujeres, ofreciendo su posición de inferioridad a su pareja o su apoyo a sus hijos(as) para enfrentarse a un mundo hostil.

evitando siempre que alguien salga dañado y en caso de que tenga que haber una víctima que sea ella misma” (Rodríguez, 2003, 73).

Otra manera de mantener la asimetría en los sistemas desarrollados es el *mito de la belleza*. Naomi Wolf (1991) entiende el uso de imágenes de belleza femenina que con tanta frecuencia vemos en los medios de comunicación y en la publicidad como un arma política que paraliza el desarrollo de las mujeres, como en su tiempo lo hicieran las antiguas ideologías domésticas, sexuales o religiosas. Si la domesticidad limita (ba) a las mujeres a la vida en el hogar dedicada a los cuidados de su familia y las excluye de la vida social, el mito de la belleza, este *nuevo evangelio*, hipnotiza y manipula a sus fieles y les hace sentirse culpables del pecado de la grasa, el envejecimiento o la imperfección. El culto a la belleza es entendido por esta autora como un instrumento para mantener la desigualdad entre los géneros.

Por otra parte, no deja de ser contradictorio que en una época en que las mujeres están logrando avances en su formación y reconocimiento, se sientan tan vulnerables ante los imperativos de la cultura de la belleza.

Asimismo, como señala Marcela Lagarde (1999), las mujeres buscan en el amor la *completud* “que otro ser le otorgue el sentido de su vida” (p. 10), de este modo, entregan su cuerpo por completo para otro (aunque ya no lo entreguen para toda la vida) y quieren, por ello, que aquél sea lo más bello posible, que sea perfecto⁴. La capacidad del amor y del cuidado de las otras personas aparta a las mujeres de los espacios de poder, a las mujeres se les asigna el espacio privado, como espacio emocional y sexual. A la vez que se las persuade de que encuentren su plenitud en el amor. **Vencer la presión de estos dos mitos, el de la belleza y el del amor, supone crear nuevas imágenes, pero también supone conquistar la autoridad para hacer valer aquellas y para abandonar esos lugares de trabajo emocional, sin culpas ni mayores consecuencias** (Molina, 2003).

⁴ “La innovación ideológica patriarcal hace aparecer el cuerpo- para- el –placer como más avanzado, moderno, emancipado que el cuerpo procreador” (Lagarde 2000, 47). de todas formas la enajenación sexual, corporal, existe hoy como antes.

En este sentido, pensamos que la **Escuela es una institución de socialización secundaria y como tal tiene cierto poder social**, por lo que las personas que trabajamos en ella tenemos la posibilidad **de crear nuevas estructuras, de asignar valor a otros discursos y de hacer visibles otras formas de ser y estar en la realidad, formas que puedan no responder al modelo hegemónico de feminidad y masculinidad**. Es decir, la Escuela como institución puede cambiar la realidad en la medida en que puede validar algunos discursos de resistencia a la categoría de género que la sociedad establece. Ello supone, en primer lugar la formación del profesorado y la toma de conciencia sobre la asimetría entre géneros, así como la responsabilidad que los agentes socializadores tienen en la perpetuación de estas diferencias.

En los ámbitos educativos tempranos, como es la **Educación Infantil**, el juego y los juguetes constituyen un espacio de intercambio de ideas y de discursos que implican el consenso y que tienen mucho que ver con la imitación del mundo adulto, en este sentido consideramos que la labor mediadora del adulto en el juego, en el sentido en que la entiende Bruner (1984,1988), es muy importante. Puesto que permite **dar valor a ciertos discursos que podrían ser desprestigiados o descalificados por no atenerse a los modelos dominantes. A la vez la Escuela debería limitar o eliminar, en la medida de lo posible, las practicas discursivas sexistas y discriminadoras**. Por ejemplo, cuando las niñas pretenden echar de la casita a un varón o retirarle el muñeco-bebé por percibir que lo referido a la ética del cuidado y lo doméstico no le pertenece, podemos intervenir en el juego concediéndole autoridad a ese niño jugando con él en ese escenario, mostrándole a él y a las niñas, que en ocasiones acapararan este lugar, que los chicos también pueden (jugar a) cuidar un bebé. Y al mismo tiempo hacer comprender a los chicos (masculinidad hegemónica) que se burlan de los varones que juegan en el escenario doméstico, que este es un comportamiento adecuado y con valor. El lugar donde el adulto juega con los niños y niñas de la clase se convierte inmediatamente en un lugar valorado. Así mismo una niña que pretenda jugar al fútbol o al garaje, y sea desacreditada por los chicos puede ser aceptada, si desde la Escuela se crean mecanismos para dar la oportunidad de que las chicas sean valoradas en estos juegos. En este sentido, se hace necesario que existan más varones en los niveles de Educación Infantil para que el alumnado perciba que las tareas de cuidado y atención a otras personas pueden ser desarrolladas por varones y mujeres.

Nuestra responsabilidad como educadores, y quizá aún más como educadoras, es la toma de conciencia sobre la asimetría que aún pervive en nuestra sociedad, para favorecer comportamientos y prácticas discursivas de género abiertos, persiguiendo la construcción de identidades porosas o andróginas⁵. Para lo cual debemos propiciar un ambiente educativo que entienda que **existen diferentes formas de constituirse en hombre y en mujer; y que rechace de plano las formas masculinas dominantes y dominadoras.**

Emma Lobato, licenciada en psicología y pedagogía por la Universidad de Oviedo, profesora de Educación Infantil.

⁵ Consideramos que las educadoras tienen mayor responsabilidad porque las mujeres seguimos estando en situación de desventaja social y queremos lograr la igualdad, no sólo en el reconocimiento legal, sino en la vida real. Por lo que debemos ser nosotras quienes tomemos conciencia y actuemos en consecuencia; aunque sea con la colaboración de algunos varones. Históricamente los derechos, de un modo u otro, siempre han debido ser conquistados, nunca han sido cedidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASKEW, S. Y ROSS, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Barcelona. Paidós.
- BARBERÁ, E. (1998). *Psicología de género*. Barcelona. Madrid.
- BEAUVOIR, S. (1987) *El segundo sexo*. Buenos Aires. Siglo XX
- BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid Alianza.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona Gedisa.
- BUTLER, J. (2000) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. Madrid.
- DAVIES, B. (1989). *Sapos y culebras y cuentos feministas*. Madrid. Cátedra.
- DAVIES, B. and BANKS, C.(1992). “ The gender trap: a feminist post -structuralist analysis of primary school children´s talk about gender” *Curriculum studies*, 24,(1), 2-25.
- FERNÁNDEZ, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid. Pirámide.
- FERNÁNDEZ, J.(1996). *Varones y mujeres*. Madrid. Pirámide.
- GIL CALVO, E.. (1991) *La mujer cuarteada*. Barcelona. Anagrama.
- GIL CALVO, E.. (2000).*Medias miradas un análisis cultural de la imagen femenina*. Barcelona. Anagrama.
- GORDILLO, Mª V. (1987). “El desarrollo moral de la mujer”. *Revista Española de Pedagogía*.175, enero-marzo. 30- 43.
- GRIESHABER, S. (1998). “ Constructing the gendered infant” (16-35). En Yelland, N. (Ed) *Gender in early childhood*. London. Routledge.
- HYDE, J.S. (1995) *Psicología de la mujer*. Madrid Morata.
- JÓNASDÓTTIR, A. (1993) *El poder del amor*. Madrid, Cátedra.
- LAGARDE, M. (2000) *Claves feministas. Para la autoestima de las mujeres*. Horas y HORAS. Madrid.
- LAMAS. M. (Comp.) 1996.*El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico. Grupo Editorial Miguel Porrúa (S.A.)
- LOBATO, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17 (2), 115-129).

- MAYOBRE, P. (2004). "La construcción de la identidad personal en una cultura de género". En http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/sex04_purificacion.htm (26-11-2005)
- MOLINA, C. (2000). Debates sobre el género. En Amoros, C. (ed.) *Feminismo y filosofía*. 255-284.
- MOLINA, C. (2003). "Género y Poder. Sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado". En Tubert, S. (ed.) *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*.123-159.
- PAECHTER, C. (2001)" Using posestructuralist ideas in gender theory and research", en FRANCIS, B. y ESKEELTON, C. (eds). *Investigating gender. Contemporary perspectives in educación*. Buckinhan. Open university Press, 41-51.
- RODRIGUEZ, C.(2003). La configuración del género en los procesos de socialización. KRK. Oviedo.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, C HERNANDEZ, J. y PEÑA CALVO, J. V. (2004). "Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género". 229, 455-465.
- SUBIRATS, M. (1993) "El trabajo doméstico nueva frontera para la igualdad". En L. GARRIDO MEDINA Y E. GIL CALVO (eds). *Estrategias familiares*(299-315) Madrid. Alianza.
- TUBERT,S. (ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid. Cátedra..
- YELLAND, N. (ED) (1998) *Gender in early childhood*. London. Routledge.

